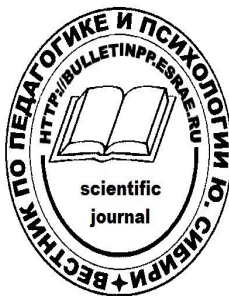


ISSN 2303-9744

Научный журнал



**«Вестник по педагогике
и психологии
Южной Сибири»
№ 4. - 2013**

МОСКВА-ЧЕРНОГОРСК 2013

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2307-7018 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Зарегистрирован: Роскомнадзор по Республике Хакасия.

Свидетельство о регистрации **ПИ № ТУ19-00145 от 11.12.2012.**

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System

URL: <http://esrae.ru/list/> в свободном доступе по адресу:

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова,
В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С.Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 30.12.2013 (Online), 30.12.2013 (Print).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

© Авторы сообщений, 2013.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2013.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.

При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

Журнал зарегистрирован в системе электронного нотариата (www.copytrust.ru) 05.11.2012 г.

Регистрационный номер - 07N-4S-SH.

ОБ ЭТОМ НОМЕРЕ ЖУРНАЛА (вступительное слово главного редактора)

Предлагаемый вниманию читателя №4 научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», завершающего 2013 год. За прошедший год в развитии журнала было сделано ряд шагов. В частности, были проведены три научные конференции, одна из которых с участием Медико-психолого-социального института ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Расширилась география его участников и журнал приобрел приложение.

Таким образом, после регистрации сетевой версии (Свидетельство ЭП № ФС 77 – 56160 от 15.11.2013) журнал имеет полное название: «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. Электронный научный журнал с порталом международных научно-практических конференций: "PEM: Psychology. Educology. Medicine"».

Печатная версия номера состоит из двух разделов.

В первом представлены материалы основного журнала (статьи и краткие сообщения) авторов из России, Болгарии, Украины. Более подробный вариант статей и сообщений размещен на сайте журнала.

Во втором разделе – материалы, присланные в редакцию журнала к Международной заочной научной конференции (для публикации на бумажном носителе). Полностью материалы состоявшейся конференции размещены отдельным сетевым сборником на сайте «PEM: Psychology. Educology. Medicine»¹.

500 ЛЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОНЯТИЯ "ПСИХОЛОГИЯ" В ЛИТЕРАТУРЕ, ИСКУССТВЕ, НАУКЕ И ПРАКТИКЕ по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic

Таким образом, в печатном номере:

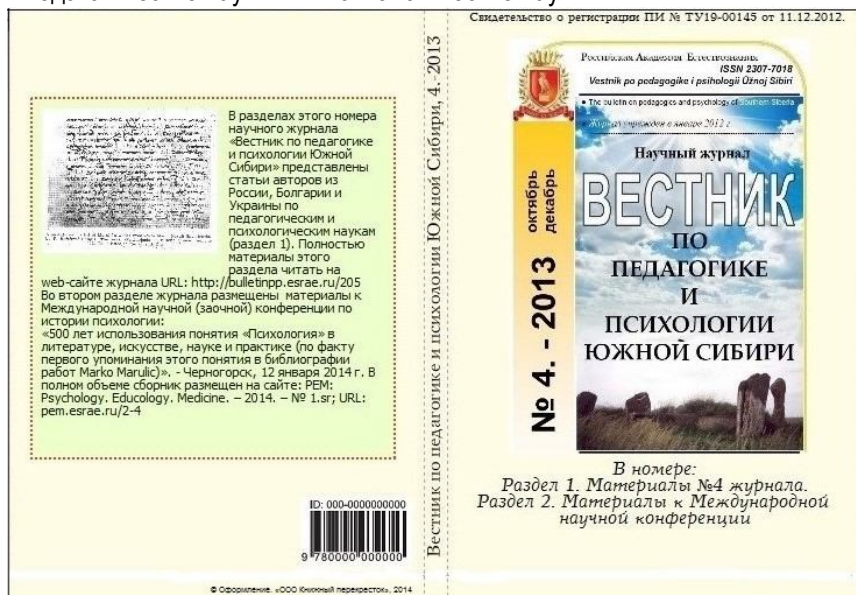
Раздел 1. Материалы №4 журнала.

Раздел 2. Материалы к научной конференции.

Сетевая версия журнала имеет следующие отличия от печатной

¹ Кроник А.А., Чупров Л.Ф. (соредакторы). 500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике (по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Marko Marulic): материалы Международной (заочной) научной конференции (Черногорск, 12 января 2014 года) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2014. – № 1.sr; URL: pem.esrae.ru/2-4 (дата обращения: 12.01.2014).

тем, что в ее включены все материалы из №4 (раздела 1) журнала, и невошедшие в печатную версию, но исключены материалы сборника конференции. Эта версия журнала имеет всего два раздела: «Педагогические науки» и «Психологические науки».



.Превью обложки № 4. – 2013.

СОДЕРЖАНИЕ	
Раздел 1	
Анелоев А.В. Символы и знаки, обозначающие переход из детского сада в школу.....	6
Психологические науки	
Экспериментальные и теоретические исследования	
Варюхи О.Ю. Особенности проявления творческих способностей подростка в образовательной образовательной среде.....	19
Сабанин П.В., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в Московской агломерации.....	27
Васильев Е.Н. Динамика изменений образа будущей родительской роли у молодых женщин в связи с изменением их родительского статуса.....	47
Васильева Е.Н., Орлов А.В. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия: как составляющая психологической готовности к родительству.....	57
Друка А.Л. Особенности эмоциональных состояний ребенка с психофизиологическими нарушениями.....	70
Семинин Н.В. Источники трансформирования коллективных и индивидуальных травм.....	82
СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ.....	93
Раздел 2	
МАТЕРИАЛЫ К КОНФЕРЕНЦИИ	
Рыбаков В.В. К вопросу об уровне значимости категории «психология».....	96
Голышки Е.И., Кривош А.А. Концепция психологического времени и принципы конструктивной психологии (от микроскопической реконструкции к конструированию знания).....	99
Вильямшин А.Р. Прогнозирование отечественной истории психологии в свете теории и практики построения.....	102
Верхоуликов Г.В. Теория И.С. Кона: дифференциация и многообразие генеральных спонсоров.....	106
Чагова И.А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке.....	112
Данилова Ю.С., Валентиновича О.А. Сущность психологического механизма.....	115
Исследования В. Г. Липовицкой.....	120
Родина Н.В. Рисуночный тест Варгаса. История создания и развития метода.....	125
Степанов Ю.Ю. Методы исследования эффективности воздействия рекламы и товаров в советской политической.....	132
Малкин А.А. Спорные вопросы Психологии, психологии.....	144
Размышления на время жизни.....	149
Полномочия ЗАКЛЮЧЕНИЕ или ПРОДОЛЖЕНИЕ РАЗГОВОРА.....	150
АВТОРЫ.....	151
Авторы журналов и периодических (специализированных) в 2013 году.....	151

Превью стр. 4, 5 (Содержание).

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Ангелов А.В. Символы и знаки, обозначающие переход из детского сада в школу.....	7
Арслонов К.П., Шукуров Р.С., Хакимов Х.Н. Изучение предмета «Виды национальной борьбы и методика ее обучения» с помощью инновационных технологий.....	20
Ставрева Веселиновска, С., Кирова, С. Проблемы использования информационно-компьютерных технологий, как средств в учебном процессе.....	25

Психологические науки

Экспериментальные и теоретические исследования	
Барабаш О.Ю. Особенности проявления творческих способностей подростков в обогащенной образовательной среде.....	30
Сабанин П.В., Чупров Л.Ф. Особенности словесно-логического и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в Московской агломерации	38
Васильева Е.Н. Динамика изменений образа будущей родительской роли у молодых женщин в связи с изменением их родительского статуса.....	58
Васильева Е.Н., Орлов А.В. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству	68
Душка А.Л. Особенности эмоциональных состояний семьи ребенка с психофизическими нарушениями.....	81
Семилет Н.В. Источники трансгенерирования коллективных и индивидуальных травм	93
Антипова А.А. Социальная коррекция как технология оказания психологической помощи в социальной работе.....	104
Касаркина Е.Н. К вопросу о психологической и социальной готовности молодежи к брачно-семейным отношениям.....	108
Коломасова Е.Н. Консультирование как технология социальной работы с пожилыми людьми в сельской местности.....	113

Вержибок Г.В., Сечко Н.Ф. Динамика самоопределения в подростково-юношеском возрасте.....	118
--	-----

Краткие сообщения

Родина Н.В. «Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования». <i>Рецензия на сборник материалов Международной научно-практической конференции (Абакан, 15 ноября 2013 года)</i>	123
СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ	125
ABSTRACTS	130
АВТОРЫ / AUTHORS	127 / 135
Авторы журнала и приложений (спецвыпусков) в 2013 году.....	129
TABLE OF CONTENTS	137

УДК 371

СИМВОЛЫ И ЗНАКИ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПЕРЕХОД ИЗ ДЕТСКОГО САДА В ШКОЛУ

А.В. Ангелов, Югозападный университет имени Неофита Рилского,
(Благоевград, Болгария), e-mail: angelov_60@abv.bg

Резюме. В материале исследуются проблемы признаков перехода и их символического выражения в поведении в церемонии болгарских школьных сообществ, когда ребенок входит в школу – важной вехи в его жизни и развитии.

Ключевые слова: школьный праздник, священное и порочное, посвящение, аттракционы, подарки, урок-демонстрация, праздничный танец.

Изменяется наше представление о праздничном поведении школьной общности. Если в прошлом она, каждым своим членом, доверялась опыту предыдущего поколения, не комментируя его, сегодня уже традиционные авторитеты колеблются, становятся нерешительными. Множество учителей стремятся ответить себе на вопрос: „почему нужно придерживаться праздничных стереотипов”. Во времена либерализма и индивидуализма, учителя считают вопросом самоуважения задать вопрос „почему” и организовать школьные праздники, события и торжества сообразно ответам, которые они получили.

Поступление ребенка в школу является преодолением порога, который ведет его в другой мир, резко отличающийся от мира семьи и от того мира, который предлагал ему детский сад. Отношения регулируются так, что школа, являющаяся общественной институцией, начинает предъявлять претензии к ребенку по отношению к его личности и достижениям. Оформилось единое мнение, что „поступление в школу” является серьезным событием в его раскрывающейся жизни. Это начало ассоциируется с его праздничным введением в новую социальную роль – роль ученика.

Уже немногие придерживаются тезиса, что школьный праздник предполагает дополнительную активность посредством инициатив, деятельности и дополнительных средств со стороны всей школьной

общности, которая должна обеспечить условия, где школьник почувствовал бы радость от познания перехода в ключевые моменты его изменяющейся жизни.

Праздничное поведение школьной общности в первом дне первоклассника, к сожалению, изменяет фазовую последовательность – веселье опережает чувство преклонения перед ценностями, к усвоению которых праздник еще должен вести их. И это наблюдается везде. Напрашивается вывод, что первоначальное действие первоклассника состоит в продолжительном ожидании, весьма простом действии в определенном пространстве и осуществляемое за пока еще неорганизованное время, чтобы встретиться со странным сочетанием ритуалов, похожих, в своей большей части, на веселье. Все это происходит в школах, где педагогический коллектив считает, что подготовка и проведение школьного праздника является проблемой, которая решается сама по себе.

Напрашивается вывод, что первое действие первоклассника состоит в продолжительном ожидании, простое в конкретном пространстве, хоть за определенное, но неорганизованное время, чтобы встретиться со странным сочетанием ритуалов, похожих в своей большей части на веселье.

Все ритуалы и символы „перехода” – отмечает Елиаде – „выражают специфическое понимание о существовании человека: однажды рожденный, человек еще не закончен, ему надо родиться второй раз, духовно. Он становится законченным человеком, переходя от несовершенно, эмбрионального состояния к совершенному состоянию взрослого. Одним словом, можно сказать, что человеческое существование достигает своей целостности через серию ритуалов для перехода в сущность через последовательные инициации (*посвящение – А.А.*)”. (7; 120).

Инициацию в событийном поле личности следует раскрывать как три типа опыта: о сакральном, о сексуальности и о смерти. Ребенку они незнакомы. Первый инициационный акт – это посвящение в знание. Посвященным становится тот, кто узнал эту тайну, т.е. который ее знает.

1. *Профанное (скверное) и сакральное (священное)*. Среди „привилегированных мест” в нашей жизни существуют места, качественно отличающиеся друг от друга. Среди них: родной дом, родное место, церковь, школа. Они осознаны как таковые, так как у них уникальная ценность и из-за этого они являются „святыми местами нашей личной

вселенной” (7, с.15-16).

В жизни народов расположены и интервалы „священное время”, которое Елиаде определяет как „время праздников”. В празднике открывается, по его мнению, „первое проявление сакрального времени” (священного времени). Исторически сложившиеся обстоятельства придают школе значение святилища: и как происхождение – это есть близость к храму, и как расположение в пространстве поселка – чаще в его центре, и как его название. Дорога первоклассника в его первый школьный день к центру (школа) – это путешествие с профанного к сакральному (священному). Это переход от „ежедневия к священному, от переходного и иллюзорного к действительному и вечному, от смерти к жизни, от человеческого к божественному. Достижение до „центра” (*школа, класс, парта* – А.А.) равнозначно посвящению, инициации”. (8; 62).

1.1. *Дорога.* Если из многих фактов, заполняющих развертывающуюся жизнь ребенка – будущего ученика, выбрать такие, связанные с этим, т.е. каким образом детский сад и семья проводят ребенка в школу (как в вербальной, так и в ритуальной практике), мы установим существование идеи о дороге. Дорога противопоставлена местонахождению, поездка – ожиданию, восстанавливается естественный этап пульсации праздника. Существенное, по-нашему мнению, действие первоклассника в его первый школьный день – это поездка, переход дороги: с периферии (дом) до центра (школа), со школьного двора (периферия) до класса (центр), от двери класса (периферия) до рабочего места – парты (центр). Идея о дороге воплощена в ряд знаков, видимых, но непонятных еще для ребенка-школьника: начиная с ритуала – поливать воду на пороге дома и получая благословление, через освещающие дорогу фары автомобилей до украшенной школы и особого облика школьного двора. „Дорога и поездка могут принять и религиозные ценности, потому что каждый путь может символизировать „дорогу в жизнь”, а каждая поездка – „паломничество”, паломничество к Центру Мира” (7; 131). Практика показывает, что самым важным и значимым в этот день выступает процессия.

1.1.1. *Объекты, барьеры, препятствия, которые маркируют дорогу.* Они конструируют ее не только по горизонтали, но и по вертикали.

Школьный порог является обязательным архитектурным элементом для каждой школы. Он является „знаком лестницы, стремления к познанию, взбирание к науке и перемене” (14; 419), но с другой стороны, лестница является неизменным атрибутом по дороге к возвышенности

(экзальтации)” (8; 67). Непосредственным путем именно порог показывает перерыв целостности пространства и является „символом и способом перехода” (7; 15-16), пересечением границы между профанным и сакральным.

„Помоги мне возвести тебя!” – эта надпись была расположена у входа во многих болгарских школах во времена эпохи Возрождения.

Распахнутые школьные двери, украшенные зеленью и цветами, нечто больше чем плющевая арка – она является „символом и синонимом вертикальной дороги” (7; 15-16 и 8; 68). В психологическом плане она является не только „знаком перехода, но и приглашением к человеку осуществить его” (14; 177). Переход через арку означает возрождение, отбрасывание своей прежней природы и сущности. Арка, изготовленная из плюща, который остается зелен в каждом времени года, „символизирует крепость силы и постоянство желания”. (14; 122). Замена плюща разноцветными воздушными шарами, что все чаще наблюдается у нас, это подмененный символ. Замена плющевой арки символичной цифрой „6”, является глубоко ошибочным и порочным символом.

Школьная лестница, там, где она есть, является символом стремления к знанию. „Если поднимается к небу, идет речь о знании видимого и божественного мира”. (14; 419).

2. *Инициация.* Наши наблюдения над практическим воплощением инициации, над практическим поведением общности в первом школьном дне первоклассника, доказывают отсутствие акцентов, определяющие новую социальную роль и ожидание нового поведения в социальном пространстве. Такими акцентами могут являться следующие:

2.1. *Полное имя ученика.* Имя - это знак полной культурной идентичности человека. Ритуальные практики, связанные с крещением, довольно разнообразны, но они и обязательны. У человеческих имен свое значение, и порой имя новорожденного человека объединяет род, но иногда и разъединяет.

В первый школьный день ребенок приходит в школу с относительно ограниченным знанием о своем имени. Его зовут Сашко, Милка, Ваньо, Катя, Митко или у него другое имя, часто ассоциируемое со своим прозвищем. И еще – это имена дома, на улице или на дворе, в детском саду. Мало родителей общаются с ребенком дома, используя его полное имя, лишь немногие родные познакомили его с генеалогическим деревом рода или с историей происхождения собственного имени или фамилии. Очень комично звучит отрывок из мемуарной книги „Тоска по правде”

болгарского театрального режиссера Гриша Островски (12), где он вспоминает пережитый шок первого школьного дня и ему открывается, что его имя не Гриша, а Генрих, и что он – еврей.

Наречение имени дает новорожденному статус „живого”. Этим ритуалом его включают в общность живых (семьи, рода, народа). Объявляя в публичное пространство полное имя ученика-первоклассника, его включают в общность знающих людей, которым предстоит узнать многие тайны. Уже со своим полным именем молодой человек покидает систему образования.

2.2 *Слово*. Повторяющиеся каждый год скучные и никому не нужные порой хвалебные речи директора школы, факты и обстоятельства, имеющие целью представить привлекательность успехов школы – их никто не помнит и никто не слушает. Идущие одна за другой речи Министра, Мэра, Председателя школьного совета родителей, а, иногда, и учителя-ветерана, прочитанные без энтузиазма и невыразительно, вызывают скуку и агрессию среди учеников, пренебрежение и ропот, а иногда недовольство и у некоторых родителей.

Слово должно быть другим. (Подробнее в: 2).

2.3. *Минуты раздумья*. Цель этой минуты обдумать послание и овладеть эмоцией. Для первоклассника она метафорически связывается с мгновением загадать желание, прежде чем „задуть свечи” в день рождения. Для родителей – это мгновение, когда они могут обдумать инициацию. Пребывание в школе начинается с разлуки будущего новопосвященного с семьей и „его попадание в пустыню”, с введением со многими другими в класс и нахождение в одном из многих подобных классов, т.е. его обезличивают среди массы. В этом раскрывается смысл смерти. Долгое ожидание в начале, обычно на ногах, продолжительность этого этапа – это не что иное, как физическое страдание и мучения, которые новопосвященный должен выдерживать. Для учителей, хотя и не осознано, символика смерти и нового рождения являются элементом введения первоклассника в священное (знание).

2.4. *Государственность*. В первые годы после восстановления Болгарского государства „силы нашего культурного сознания сплочены в устойчивость национальной идеологии, в определении обязательных ценностей и антиценностей, которые должны регламентировать нравственную жизнь нации” (подробнее, см.: 1).

2.4.1. *Национальное знамя, герб и гимн* являются символами государства. Они обязательная принадлежность каждого государства и

выражают ее независимость и суверенитет (Конституция Республики Болгарии; Глава 10). Их присутствие во время праздника регламентировано соответствующими законами. Высшее выражение уважения и почести это выполнение Национального гимна вместе с поднятием национального флага. Первый школьный день делает школьника уникальным, так как в соответствии с приказом Министра Просвещения государство обязывает школу выполнить такие ритуалы – исполнить Национальный гимн и осуществить поднятие Национального знамени. Для огромной части болгарских граждан, по объяснимым причинам, этот ритуал остается весьма важным, хотя и единственным в их жизни.

2.4.2. Стихотворение *„Я болгарский ребенок”* – один из самых значимых и воздействующих текстов болгарской литературы. Оно опубликовано Иваном Вазовым в 1883 году и, с одной стороны, является метафорой идеи и понимания Левского о свободной Родине и свободной личности, а с другой – это идеи Тырновской конституции. Рекомендуется его исполнять перед выполнением Национального гимна и поднятием Государственного знамени. Вместе с *„Болгарским всеобщим школьным гимном”* и школьным знаменем, они – часть комплекса символов и неделимая принадлежность каждой болгарской школы.

2.4.3. Песня *„С того мгновения, милая, моя матушка, когда рассвет засветился”* является единственной сохранившейся связью Второго с Третьим болгарским государством. Во время её выполнения Знаменная группа с Национальным флагом, склоненным в горизонтальное положение, подходит к пилону.

3. Действия.

3.1. *Разливание воды из медного кувшина.* Это действие отправляет нас к мифу о Потопе. Вода всеобщий символ плодородия. Символическое значение воды открывается в её проявление как источник жизни, средство очищения и „способ обновления” (14; 164). Разлитая на пороге, она символизирует очищение и новое начало. Сопроводительное благословение: „Пусть идет как по воде / маслу!” (8; 93-96) интерпретируется Елиаде как судьба библейского Ноя. Кувшин символизирует изобилие и „бесконечное знание” (14; 533).

3.2. *Подписание „Устава толерантности”.* К болгарской школе сегодня предъявляются различные критики, одна из которых раскрывает мысль о том, что она не воспроизводит социальное участие и социальный капитал”. (Посмотри больше в 13). Только социальное участие может

создать социальный капитал. Конфликт между „властью и участием” в условиях школы формулируется как конфликт между двумя тезисами. Первый тезис гласит о том, что школа – это место осуществления власти и задача ее – подготовить подрастающее поколение к жизни совместно с властными структурами, что является основным организующим принципом в мире. Второй тезис раскрывает мысль о том, что школа – это партнерство в общих делах.

Эмоции, постановка целей и личностные идеалы поколения молодых людей и детей, рожденных после 1991 года, уже новые. Ценности и вызовы времени требуют и новых решений. В этом контексте предлагается вариант включения гражданской клятвы как „Устав толерантности” в структуру школьного праздника. Не только в относительно законченном, но и в открытом виде „Устав толерантности” представлен психологом Кунчевым (11). Он структурирован так, что в её центре находится ученик (Подробности находятся в 4).

„Устав толерантности” должен быть подписан представителем школы и родителями первоклассников на торжественной церемонии в начале учебного года. Однако мы считаем, что нецелесообразно приобщать первоклассников к „Уставу толерантности” в этот момент. Это они должны сделать позже, когда уже осознали себя как общность. Подходящий момент для этого – школьный праздник „День народных будителей” (*День народных деятелей области культуры*) – 1-ого ноября.

3.3. *Дарительская деятельность.* Сущность дарения с мифологической точки зрения не ограничивается только действиями обмена. Временной период между актом пожертвования и моментом получения дара, по мнению Бурдийо, позволяет, чтобы подарок был почувствован, как свободный и неопределенный от первоначального дара” (5; 146).

Пожертвование – устойчивый элемент системы школьного праздника. В более новые времена подарок-обмен является частью своих основных функциональных характеристик и приобретает множество новых возможностей. Новый смысл, который сегодня школьная общность возлагает пожертвованию, связан не только с санкционированием перехода ученика к следующей ступенке его социализации. Это вопрос о легитимности общества при выполнении обязательств взрослого поколения по отношению к подросткам.

Какими бывают подарки сегодня? Главным образом, на открытии учебного года государственные, муниципальные и общественные

организации, как и представители патриотического болгарского бизнеса, дарят школам: компьютеры, (ноутбуки, планшеты и компьютерные системы), географические и исторические карты и пособия, справочники по физике, химии, биологии, искусству и др., книги для школьной библиотеки, CD и DVD с учебными, документальными и художественными фильмами и программами, спортивные пособия и сооружения. На открытии новой школы – это: школьные пособия, картины, значок или резьба по дереву с образами святого, являющегося покровителем и защитником школы, школьные звонки и др.

Когда этап начальной грамотности окончился, самые естественные и самые дорогие подарки, которые первоклассник получает, это – Букварь и, в некоторых школах, основную книгу той религии, к которой принадлежит он и его семья. В конце учебного года – это сборник с текстами (в нем собраны и расположены материалы учеников по разным учебным предметам), который обычно роскошный, цветной и красивый; это CD или DVD с ученическими произведениями искусства. Актуален как подарок и ноутбук, который уже сами родители достаточно часто дарят ученику.

Родительская изобретательность по отношению выбора подарка для учителя бесконечна. Практика группирует их следующим способом: ювелирные, личные аксессуары, настольные предметы, уютный дом, здоровье и красота, искусство, свободное время, традиционные болгарские: цветы, букеты, корзины, шары, корзины со сладостями, подарки для души.

„Книга – очень личный подарок, отмечает писатель Георги Господинов, – потому что ты даришь слова, историю. И говоришь посредством нее с тем, кому ее даришь. Книга – долгосрочный подарок, подарок, который остается надолго. Ты его не третишь, не выпиваешь, не используешь и не бросаешь пустую упаковку.... Это редуцирует общее количество китча, подавляя его одним уже хорошим тоном. Отличает праздничного от покупающего человека”(6).

3.4. *Посадка „Дерева класса”*. Во многих культурах дерево является знаком между видимым и невидимым миром. В болгарской народной культуре кизиль – специальное дерево, считается носителем надежды, здоровья, долгой жизни и хорошей удачи, символизирует Дерево жизни. Посадка Дерева класса символизирует единство учеников в классе и представляет послание в следующие периоды их будущего взросления.

4. Празднование.

4.1. *Первый школьный день.* (Детали приведены в 2).

4.2. *Школьный праздник "Мы уже грамотны".* Предлагаем следующую последовательность событий:

1.) Выступление в подготовительной группе детского сада. Проводится в детском саду-базе. Основная деятельность – утренник „Я и буквы”¹.

2.) День открытых дверей. Основная деятельность: открытые уроки для родителей.

3.) „Не только азбуку, но и литературу”. Проводится в библиотеке читалища². Основная деятельность – знакомство с деятельностью читалища и его библиотеки; поименное вручение читательских карт.

4.) Посещение кабинета Мэра города. Проводится в кабинете мэра или в актовом зале в здании Общины или Мэрства. Основные деятельности – исполнение небольшого отрывка из литературно-музыкального концерта „Я и буквы”; подарок со стороны мэра – обычно, это Конституция Болгарии.

5.) „Мы битвы любим”. Проводится в парке, обычно после встречи с мэром. Основная деятельность – посадка дерева; размещение памятного текста и фотографирование всей группы; демонстрация умений по управлению велосипедами, коньками, роликами; демонстрация Правил дорожного движения; демонстрация спортивных навыков – бег, прыжки и лазание и др.; игры.

6.) „Память и вера”. Проводится в храме, до торжества в школе. Основная деятельность – молитва для успеха в школе и здоровья учеников, родителей и учителей; подарок со стороны председателя борту храма – обычно это основная книга религии.

7.) Урок – демонстрация. Проводится в школе, в субботу, утром, после молитвы в храме для успеха в школе. Основная деятельность: демонстрация образовательных достижений, исполнение письменных заданий (Посмотри больше в 3).

5. *Приобщение.*

5.1. *Праздничный хоровод.* Праздничным хороводом заканчивается полный цикл каждого праздника. Под этим словом понимается не только отдельное фольклорное произведение, но и целостное событие, у которого есть свои социально-коммуникативные и духовные аспекты. Хоровод – это вид игры („веду хоровод”); хоровод – это социальное событие („я иду плясать”); хоровод – место для игры („хорище”, „деревенская площадь”, „игралище”) (Подробнее в 15).

Танец является типичным явлением в традиционной праздничной танцевальной культуре болгар. Наряду с ритуальными танцами, на каждом существенном календарном празднике, как и каждое воскресенье, на деревенской площади, был большой праздничный хоровод. Хореографская теория определяет два типа драматургии праздничного хоровода. Первый связан с календарными праздниками, когда группа девушек „открывает” веселье пением с ритуальными танцами, посвященными празднику, а после этого часами исполняют танцы регионального и местного репертуара. У второго типа отсутствует ритуальный танец. Этот тип – драматургия, характерен для гражданского календарного праздника и для танца, исполняемого каждое воскресенье. Воскресный танец является скрытой и более абстрактной формой общения с миром сакрального (Подробнее в 15).

Праздничным хороводом следует закончить полный цикл школьного праздника. Он самый демократический механизм, который доступен для болгарской школы. Отказ от его массового использования необоснован и необъясним. Радостно, что, хотя и спорадически, праздничный хоровод бывает в тех болгарских школах, которые поставили ученика в центре всей работы, а родители – всегда желанный партнер в школьной жизни.

5.2. Общий способ кормления. Традиционная пища, как часть материальной культуры /неоднократно была объектом исследований многих ученых. В научной литературе отмечается ее роль как этнического маркера. Пища, вместе с национальным костюмом и праздничной системой определяет специфику этнографических групп болгарского населения. Сегодня современный человек, хотя и носит в себе остатки сакрального, уже принял профанное существование.

5.2.1. Хлеб. Приготовление и выпечка хлеба в повседневной жизни и в ритуальной ситуации считается делом женщин, здесь очень редко помогает мужчина. Весь процесс приготовления теста и выпечка хлеба носит глубокий мифологический смысл. Тем более, этапы создания хлеба некоторые этнологи (16; 97-112) определяют как этапы сотворения мира. Практика, связанная с приготовлением и выпечкой хлеба, показывает его конкретную связь с зачатием и созданием новой жизни. Его значение символизирует пожелание благополучия во всем.

Ничто другое так не сплачивает людей как общее кормление. Его считают святым, ритуальным действием с очень старинной основой. Патриархальная болгарская семья не садилась за стол (в прошлом, за софрой – это низкий круглый обеденный столик), пока не возвращался

хозяин – глава дома. Чтобы дети сели за стол, хозяин должен был пригласить их словами: „Садитесь, пожалуйста, есть хлеб!” (10; 128-148). И в праздники, и в будни – без этих слов нельзя, большое „дружное застолье торжественно само по себе” и стол бывает круглым или эллипсом, он является ипостасем народного понимания об убранстве и демократичности, потому что „никто не больше хлеба”, „хлеб всему голова”, а обеденный стол и домашний очаг – уголки, в которых проходят самые интимные часы семьи (9; 12-16).

„Никто не больше хлеба” („Хлеб всему голова”) – так гласит болгарская пословица. В ней обобщается философия жизни поколений болгар по отношению к хлебу. Это специальное отношение открывается больше всего в самом широко употребляемом термине – „насущенный”. Ритуальный хлеб отличается от повседневного не только формой, но и украшением. Он тесно связан с праздником.

Хлеб не только чтили, но и боготворили. Культ к нему выражали по-разному. Считалось грехом не соблюдать правила: „Хлеб надо целовать! Никогда нельзя оставлять его на обратной стороне!”. (10;128-148). Символика хлеба является и в гаданиях, и в леченьях. Часто употребляется вместо слова „работаю” – „зарабатываю на жизнь (на хлеб)”.

И это не может быть иначе, потому что хлеб как дар и ценность, являются неотъемлемой частью ключевых жизненных переходов во всей жизни болгарина: когда он рождается, когда в первый раз его купают, когда сообщают его пол, когда дают ему имя и крестят, когда он перестает сосать, при помолвке и свадьбе, на похоронах и поминках. (9; 198-204).

На „столе знаний”, в своей болгарской школе, куда болгарин каждый год отдает своих малышей, во всех ключевых жизненных переходах обязательно будет присутствовать и хлеб. Превращающийся в „равного богу” через познание и усвоение знания, маленький школьник будет в большом почете своей школьной общности и будет отмечен солярным знаком хлеба. Это будет повторяться в начале и конце периода, непосредственно связанного со знанием, полученным через образование, периода, непосредственно связанного с приобретенными элементарными кодами для понимания, применения и рекомбинирования региональных, национальных и общечеловеческих конструкторов культуры.

5.2.2. *Застолье*. Гость, чужой человек приветствуется и приглашается за стол и в моменты богатства, и в нищете. В специальных торжественных праздниках болгарин приглашает за стол даже Самого

Бога. Великолепа наша фантазийна поезика фолклорного предшественника, нарядила она и посадила за празничным столом рядом и Бога, и людей, и святых, все благоговейно кланяются и целуют хлеб, который ломается хозяином – в этот момент он сам равен Богу.

6. *Признательность*. Приемливо в обществе и является признаком хорошего воспитания после окончания какой-то совместной работы высказать благодарность за успешное сотрудничество и партнерство, оказать почет тем, кто подкреплял и прилагал усилия. Подходящим местом, где можно это сделать, является школьный праздник „Окончание 1-ого класса”, куда будет включен элемент, называемый примерно – „Церемония розы”. Содержание этого элемента заключается в следующем: прежде, чем вручить ученику сертификат об окончании 1-ого класса, каждый ученик с розой в руке, перед всеми присутствующими благодарит и выражает признательность важным для него людям, которые помогли ему достичь этого момента. Особенно ценно, если не ограничивается спонтанность учеников. Это должна быть „озвученная мысль” первоклассника, призванного в первый школьный день к „Минуте раздумья”. Розу ученик ставит в заранее поставленный красивый сосуд.

Символы и знаки, обозначающие переход из детского сада к школе, видны в их улыбках и в оживлении первоклассников, слышны в веселом шуме после школьного праздника, в разделяемых с родителями впечатлениях. Семьи сохраняют доказательства о знаках, обозначающие переход в своих домашних фото и видео-альбомах.

¹ Утренник „Я и буквы” в своей сущности осуществляется как литературно-музыкальный концерт, известен как „Праздник буквам”.

² Читалище – это народное культурное учреждение, появившееся с эпохи Возрождения, где обучали грамоте и просвещали. Теперь в зданиях Читалища есть библиотеки, кружки для детей и др.

Литература:

1. Алипиева, А. (2010). Образцовият списък от личности, картини и идеи на българската нация. URL: <http://cdo.shu-bg.net/library/hn/nova.../04.htm>
2. Ангелов, А. (2011). Нормализиране на фазовата пулсация в празничното поведение на училищната общност при училищния празник: „Откриване на нова учебна година”. Образование и технологии, № 2. Бургас, с. 366-370.

3. Ангелов, А. (2012). Педагогически предизвикателства пред учителя при подготовката и провеждането на училищния празник „Ние вече сме грамотни!“. *Образование и технологии*, № 3. Бургас, с. 128-134.
4. Ангелов, А. (2013). Гражданска клетва и училищен празник. *Образование и технологии*, № 4. Бургас, с. 36-41.
5. Бурдийо, П. (1997) *Практическият разум. Върху теорията на дейността*. София. Критика и хуманизъм.
6. Господинов, Г. (2007) *Подари книга за Коледа*.
http://www.dnevnik.bg/analizi/2007/11/29/402622_podari_kniga_za_koleda/.
7. Елиаде, М. (1998) *Сакрално и профанно*. София. Хемус.
8. Желева-Мартинес, А. (1996) *Пътят като свято място*. В: *Свети места на Балканите*. Благоевград, УИ „Неофит Рилски“, с. 60-71.
9. Зайков, И., С. Райчевски. (1984) *Книга за хляба*, Пловдив, Христо Г. Данов.
10. Китипова-Попова, Л. (2010) *Когато хлябът се целувал и благославял*. В: *Храната сакрална и профанна*, том 1. Габрово, Фабер, с. 128-148.
11. Кунчев, (2012). *Примерни образци документи в полза на училищните психолози*. <http://kunchev.blog.bg/drugi/2012/05/26/harta-za-tolerantnost-na-uchenicite-ot-klas-obrazci-dokument.959224>
12. Островски, Г. (1998) *Тъга по истината: Театрални фрагменти*. София. Виделина.
13. Петров, Р. (2003, 26 септември) *Отношенията в съвременното българско училище*. Култура, бр. 35.
14. Шевалие, Ш. А. Геербрант. (1995) *Речник на символите*, т. 1-2, София. Петриков.
15. Щърбанова, А. (2008) *Фолклорно танцуване и детски игри*.
<http://treasuresbulgaria.com/html/bg/files/Tantsi.rtf>.
16. Янева, С. (2012) *Замесването на хляба и идеята за зачатие*. В: *Храната сакрална и профанна*, том 2. Габрово, Фабер, с. 97-112.

Angelov A.V. Simvoly i znaki, oboznachajushhie perehod iz detskogo sada v shkolu / A.V. Angelov // *Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri*. – 2013. – №4. – S. 7-19. *²

© А.В. Ангелов, 2013.

© *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 2013.

*². Здесь и далее в транслитерации указаны страницы по печатному изданию журнала, в сетевом издании лишь URL: номера <http://bulletinpp.esrae.ru/205> [Примечание ред.].

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДМЕТА «ВИДЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ БОРЬБЫ И МЕТОДИКА ЕЁ ОБУЧЕНИЯ» С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

К.П. Арслонов, Р.С. Шукуров, Х.Н. Хакимов. Бухарский государственный университет (Бухара, Узбекистан) e-mail:

Резюме. В статье описана методика обучения студентов по предмету «Виды национальной борьбы и методика её обучения». Дано описание одного из инновационных методов, подробно расписаны этапы обучения, в частности, национальной борьбе «кураш».

Ключевые слова: методика обучения, этапы обучения, инновационные методы, студенты, национальная борьба.

В обучении предмета «Виды национальной борьбы и методика её обучения» решающим моментом является не только предоставление студентам теоретической информации, но и проведение практических занятий с использованием инновационных технологий. Так как практические занятия, во-первых, помогают закреплению научных теоретических навыков и знаний; во-вторых, знания, полученные на основе инновационных технологий способствуют активности, свободному мышлению и самостоятельности студентов. В связи с этим, инновационные технологии, направленные на повышение интереса студентов к предмету, развитие социально-политической активности и независимости, и повышение критического мышления имеют важное педагогическое значение.

Практические занятия, проведенные на основе инновационных технологий не только дают глубокие и прочные знания, но также направляют студентов на дополнение занятий с помощью других источников и использование их в качестве практических навыков. Также они способствуют увеличению предметов и результатов знаний по предмету, развивают способность проявлять инициативу. А это очень важно для будущего борца, тренера и учителя физической культуры.

Как известно, в современной теории педагогики существует очень много видов инновационных технологий. И один из них – это метод 3/Х3/У (знаю/хочу узнать/узнал). Данный метод позволяет студентам

восстановить в памяти предметные знания по теоретической информации, обобщать эти знания и оценивать свои навыки (знания).

По научно-педагогическим данным, учитель может использовать этот метод с группами студентов или индивидуально.

Во время групповой работы, студенты делятся на несколько групп, выполняют рекомендуемое учителем задание в группе, анализируют его и с помощью старосты группы оглашают свой ответ. У. Толипов и М. Усмонбоева организовать групповую деятельность советуют следующим образом:

1) Каждая группа выполняет данное учителем задание по общей схеме и в конце занятия обобщаются отношения групп по разделам проекта;

2) Группы выполняют отличные учителем задания по отдельным разделам общей схемы.

Теперь покажем проект проведения темы «Общеразвивающие и специальные упражнения» по предмету «Виды национальной борьбы кураш» и методика его преподавания» по методу 3/Х3/У.

Схема 3/Х3/У

Знаю	Хочу знать	Узнал
------	------------	-------

Как известно, в процессе изучения данной темы следует выполнять следующие задачи:

1. Отметить индивидуальные способности физической подготовки борца в национальной борьбе;

2. Изучать методы и способы общей специальной подготовки борца;

3. Изучать понятия общеразвивающих упражнений, таких как – сила, ловкость, скорость, гибкость и эластичность, и их применение;

4. Получить информацию об упражнениях, выполняемых с помощью палочек и препятствий и умения их выполнять;

5. Обучить борцов упражнениям, развивающим физические качества.

В целях выполнения этих задач, упражнения распределяются между студентами, а студенты делятся на маленькие группы. В первую очередь заполняется столбец «знаю» в таблице по теме. Например, студенты высказывают всё, что знают по теме, используя такие способы как «умственное нападение» и «критическое мышление». В 1-столбец таблицы пишется тот ответ, который посчитается верным после обсуждения и анализа. Это может быть следующим образом:

Знаю

1. Способности борца и его победа на соревнованиях зависят от физической подготовки.
2. Следует совмещать индивидуальные способности, технико-тактическую, общую и специальную подготовку борца.
3. Общая физическая подготовка служит основой для специальной подготовки.
4. Для развития общеспециальных и волевых качеств нужно развивать средства и методы физической подготовки.
5. Общая и специальная физическая подготовка нужна не только в спорте, но и в труде, социально-полезной деятельности и на защите Родины.
6. Для общей и социальной подготовки следует заниматься зарядкой, гимнастикой, бегом, больше гулять на свежем воздухе.
7. Такие качества как сила, скорость, ловкость, стойкость, важны при физической подготовке.

Хочу знать

1. Чем полезны для спортсмена средства общей и специальной физической подготовки?
2. Какие правила следует соблюдать при выборе средств общей физической подготовки?
3. Из чего состоят средства и методы общепфизической подготовки борца?
4. Какие упражнения входят в средства и методы специальной физической подготовки борца?
5. С помощью каких упражнений развиваются сила, скорость и ловкость?
6. С помощью каких упражнений развиваются эластичность и гибкость?
7. Из каких элементов состоит единоборье?
8. Какие упражнения рекомендуется выполнять с помощью чучела?
9. Что входит в элементы борьбы по захвату предметов?
10. Как можно развивать подвижные физические способности?
11. Для чего нужен бег и как определяется его время?

Узнал

1. Общая и специальная физическая подготовка оздоравливает спортсмена физически и духовно, подготавливает его к труду и защите Родины.

2. Правильный выбор упражнений помогает избежать напряжения мускулатуры и органов движения, а также должен служить для улучшения деятельности центральной нервной системы.

3. Снаряд средств общефизической подготовки борца состоит из упражнений, акробатики и спортивных игр.

4. Специальная физическая подготовка борца состоит из сложных упражнений соревнований, таких как, падение, кувырки, перетягивание и захваты.

5. Упражнения, развивающие силу, скорость и ловкость выполняются с помощью ног, рук и туловища.

6. Мускулы ног и рук, суставы и мышцы развиваются с помощью подвижных упражнений.

7. Сидеть на корточках, сгибать плечи, производить кувырок стоя через голову.

8. Такие упражнения, как забивной, подножка, перекидывание через плечо, метание и т.д.

9. Элементы, выполняемые с помощью палок и каната.

10. Повышение физической подготовки, развитие ловкости, захваты и эстетическое напряжение, повышение трудоспособности и т.д.

11. Развитие гибкости, укрепление дыхательной системы, улучшение деятельности нервной системы и т.д.

Рекомендуется заполнять данную таблицу поэтапно. Занятия проводятся по следующим этапам:

1-й этап. Подготовка. Деятельность преподавателя. Изучается предмет, задачи по данной теме, ознакомление с нужным учебно-методическим обеспечением (текст лекции, учебник, учебная методика и т.д.), определяется состав групп, разрабатывается критерий анализа мнений и оценок, объясняется порядок изложения решения.

2-й этап. Введение в изучении предмета темы. В процессе изучения предмета обсуждается спорт, упражнения и движения, способствующие физической подготовке по национальной борьбе «кураш» и после этого заполняется столбец «что мы приблизительно знаем». В столбце складываются ответы всех групп. Данные ответы распределяются по категориям. Например, виды спорта, особенности национальной борьбы «кураш» упражнения, способствующие развитию технико-тактической подготовки и индивидуальных способностей борца, и движения распределяются по категориям. Затем, обсудив между собой, каждый член группы заполняет столбец «Хочу Знать» интересующими

вопросами и задачами по общей и специальной физической подготовке борца. Во 2-м столбце на доске складываются вопросы всех групп. Преподаватель направляет студентов к решению данных задач и ознакомливает с критериями оценки результатов:

1. Почему при выборе средств общей физ. подготовки следует соблюдать именно эти правила?

2. Почему выбор средств физ. подготовки состоит из 2-х групп упражнений?

3. По какой причине эти упражнения называются рядовыми, приближительными и расслабляющими упражнениями?

3-й этап. Этап полного понимания предмета темы. Изучение источников, раскрывающих предмет темы, способствует обобщению мыслей, а также призывают к овладению данными о сплоченности, осанке, дисциплинированности, развитию подвижных упражнений, упражнениях способствующих увеличению эмоционального состояния, упражнениях для развития силы, скорости, ловкости, эластичности и гибкости, и о парных упражнениях, выполняемых с помощью предметов.

4-й этап. Преподношение результатов. Преподнесенные результаты внимательно выслушиваются, задаются вопросы с целью внести ясность в ответы, и рекомендуется записать правильные ответы в столбец «Узнали».

5-й этап. Обобщение, итог. Излагаются и оцениваются решения задач, выполненных в процессе изучения темы, и после поощрения деятельности групп подводятся итоги.

В итоге можно сказать, что изучение методики преподавания физической культуры и спортивных предметов на основе инновационных технологий преподавания способствуют увеличению активности студентов. Их рвение к самостоятельному образованию, а также усовершенствованию физической подготовки, профессиональных и педагогических навыков будущих учителей физкультуры и тренеров.

Литература:

1. Абдуллаев Н. «Санъат тарихи». 1-кисм Тошкент. 2001 год.

2. История зарубежного искусства. Москва. 1987.

3. История искусства Древней Греции. Москва. 1987.

Arslonov K.P., Shukurov R.S., Hakimov H. Izuchenie predmeta «Vidy nacional'noj bor'by i metodika ee obuchenija» s pomoshh'ju innovacionnyh tehnologij / K.P. Arslonov, R.S. Shukurov, H.N. Hakimov // Vestnik po

© К.П. Арслонов, Р.С. Шукуров, Х.Н. Хакимов, 2013.
© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

УДК 378.1:004

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*С. Ставрева Веселиновска, С. Кирова, [Университетим. Гоце
Делчева] (Штип, Македония) , e-mail: snezana.veselinovska@ugd.edu.mk
e-mail: snezana.kirova@ugd.edu.mk*

Резюме. Введение информационных технологий и их появление в образовательной системе начались еще в восьмидесятих годах XX века. Университетское педагогическое образование в этой области началось в 1985 году, с тех пор, когда компьютер начал использоваться в качестве учебного пособия в учебном процессе. Более массовое использование и производство компьютеров, и постоянно растущий спрос, создали необходимость появления отдельного учебного предмета, с отдельным планом исследования, которому дали имя – информационная технология. Этот ученый предмет был официально представлен в 1995, а его учебная программа – в 1998 году. Основная цель этой программы – помочь ученикам доступнее получать информацию в мировой Сети, а с другой стороны – обучить их пользованию инструментами ИКТ в учебном процессе.

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, информационно-компьютерные технологии.

Введение

Во втором десятилетии нового тысячелетия все чаще мы слышим – реформы, реформы, реформы... Все мы хотим перемен, но часто даже не представляем и не знаем, что они несут с собой. Теоретики соглашаются, что все предыдущие реформы образования относятся к внешним изменениям, охватывающим реформам в учебных программах, а также

изменению продолжительности обучения, изменении организации в школах, изменению целей и задач и прочее. Ни одна реформа в образовании до сих пор не имела дело с изменениями, которые глубже внедряются в систему, и, следовательно, наша задача сейчас поставить это на первое место. Учебные программы и планы являются основой, из которой в дальнейшем создаются новые основы в учебном процессе, которые меняют роль преподавателя и ученика, и тем самым отклоняются все пассивные роли ученика.

Требования, поставленные со стороны стратегий по реформам учебного процесса, формы, методы и положение учащихся в Македонии – объединены в поиске по модернизации учебного процесса, из которых наиболее часто встречаются: применение активных форм и методов работы, постановка ученика в ситуацию, которая будет анализироваться, за которой будут постоянно наблюдать, делать выводы, исследовать, использовать разные источники знания, решать проблемы и т.д.

Преподаватели педагогической и дидактической теории часто встречаются с общими руководящими принципами инноваций учебного процесса, например: учебный процесс не должен быть основан на простом запоминании фактов и понятий, трактовок и явлений, должно быть уважение индивидуальных различий среди учеников, возможность ученика самому дойти до определенных знаний и развивать навыки и т.д. Но все эти принципы не имеют никакого значения и никакого прикладного эффекта, если они не сформулированы в конкретные методические рекомендации, направленные на фактическое содержание учебной программы. Применение современных образовательных технологий включает в себя не только модернизацию класса новыми инструментами и средствами обучения, но и обеспечение четких руководящих принципов по осуществлению активных форм и методов обучения в контексте текущих программ. Преподаватель должен знать, как совместить современные методы и формы обучения, т.е. в чем преимущества, а в чем слабые стороны таких моделей и структур, которые могут использовать в нашей практике преподавания.

Нынешняя реформа была начата в 2000 году на Балканах, и она призвана возродить "человеческое" в школах, соединиться с реальной жизнью, подготовить учащегося к жизни, которая полна проблем и для которой нужны мужество независимость и способность решать проблемы. Текущие идеи для развития образования группируются вокруг нескольких основных областей деятельности, в том числе наиболее важной областью

является стратегия по модернизации обучения и разработка стратегии для принятия и реализации новых идей в педагогической практике.

Теоретические исследования все еще опережают практику. Способность наших учеников применять полученные знания на практике, а также способность наших преподавателей поощрять прикладные знания своих учеников – все еще находится на очень низком уровне.

Например, современный учебный процесс по ознакомлению с окружающей средой начнется с необходимости, что каждый ученик через содержание программ должен обучиться и стать активной личностью в обществе. В конце девяностых годов XX века обучение представляло собой приоритетное направление в политике создания образовательной политики в странах ЕС и в Македонии. Европейская комиссия в конце 2000 года проголосовала и утвердила Меморандум о непрерывном образовании, в котором подчеркивается, что непрерывное образование не может быть просто одним из видов образования и профессиональной подготовки, оно должно быть ведущим образовательным принципом о целях в развитии стратегии по последовательному образованию в Европе.

Современная концепция обучения на уроках по ознакомлению с окружающей средой учитывает основы революционной модели обучения (Dryden, Vos, 2004):

- Каждый сегодня является и студентом и преподавателем;
- Для большинства людей процесс обучения является плодородным только тогда, когда он одновременно интересен;
- Компетентные преподаватели сегодня могут «творить чудеса» путем интерактивного электронного общения;
- Люди участвуют лучше, когда у них есть желание делать это.

НОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ НОВОГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Применение новых ИКТ средств изменило способ общения, как учеников, так и преподавателей с миром. Меняющийся характер информации создал новые способы, которыми наши ученики пользуются для поиска информации, для создания новых стратегий, способствующих получению данных. Проблемы нового тысячелетия требуют от студентов быть гибкими и аналитичными, владеть навыками по осознанию и использованию лучших средств в среде, которая меняется на наших глазах.

Почему мы должны заботиться об этих новых инструментах и методах? Невзирая на все, технология все еще не изменила наши школы коренным образом. Так, почему сейчас – в эпоху, которая носит девиз

максимум: "Не оставлять ни одного ребенка" – мы должны заботиться как преподаватели?

Мир изменился, и наши студенты вместе с ним изменились, и традиционные школы больше не располагают нужными способами воспитывать молодежь и показывать ей будущее.

Школы действительно изменились? Да, некоторые из них, а некоторые все еще приспосабливаются к изменениям. Предлагается создать новый вид школы, а для этого нужно создать новые способы преподавания и обучения, ввести новые методы в учебном процессе. Нам нужно найти способ успешно помочь студентам в 21 веке – как на работе, так и в игре и во всех других аспектах жизни в мире, который нам обещает меняться и в будущем.

К счастью, студенты часто опережают своих преподавателей, по крайней мере, в области техники. Ныне молодые люди растут с технологией, повседневно ее используют и не знают мира без нее. Мы как преподаватели уже осведомлены формами и методами педагогики, которые помогают студентам развивать навыки в 21 веке. Сейчас настало время собрать эти формы и использовать их с новыми инструментами ИКТ. Число этих инструментов стремительно растет. В большинстве случаев, наши студенты знают, как пользоваться ими в разных целях.

Школы должны помочь ученикам использовать эти инструменты не только в процессе обучения, но и для удовлетворения своей любознательности. Поэтому мы начинаем замечать создание и сбор других инструментов – интернет-инструментов. Существуют модели для изучения и использования технологии, которые показывают и ведут нас по правильному пути. Чтобы это было осуществлено в полной мере, нынешние и будущие педагоги должны быть готовы к этому, и поэтому нужно подготовить их соответствующим образом. Сделать это в школах, потому что они сразу столкнутся с новыми формами лидерства. Сохранить данные учеников и студентов в безопасности в онлайн-среде – является одним из основных проблем на сегодняшний день.

Технология сама по себе не решит все проблемы в сфере образования. Некоторые вопросы остаются нерешенными, но применение технологии может помочь, иногда и самым неожиданным образом. Звучит вполне откровенно, разве нет?

По мнению Пренского (2001), нынешние студенты:

- не являются людьми, для которых наша система образования была разработана;

- радикально изменились;
 - являются представителями первого поколения, которое выросло с этой технологией;
 - думают и обрабатывают информацию иначе, чем их предшественники;
 - общаются на цифровом языке компьютеров, видеоигр и интернета.
- Конечно, очень много взрослых (в том числе преподавателей) приспособились к технологии, как и подростки. Однако сегодняшние студенты могут стать другим, новым, измененным поколением, которое может помочь преподавателям и родителям.

Вывод

Информационные технологии в учебном процессе играют двоякую роль. С одной стороны они играют значительную роль в когнитивном развитии учеников, но, с другой стороны, информационные технологии влияют на развитие практических навыков. Ученики должны обладать не только специальными методами получения знаний и методами передачи информации, но и не забывать про моральные привычки, и отношение к работе и обучению.

Литература:

Dryden, G., Vos, J.(2004): *Revolucija u učenju: kako променити начин на коју свет учи*, Timgraf, Beograd.

Prenski., M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants; On the Horizon, Vol. 9, No. 5, October

Stavreva Veselinovska S., Kirova S. Problemy ispol'zovanija informacionno-komp'juternyh tehnologij, kak sredstv v uchebnom processe / S. Stavreva Veselinovska, S. Kirova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© С. Ставрева Веселиновска, С. Кирова, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.



Психологические науки
Экспериментальные и теоретические исследования

УДК 159.923

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ
ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ
В ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*О.Ю. Барабаш, Одесский национальный университет
им. И.И. Мечникова (Одесса, Украина), e-mail: urievna@gmail.com*

Резюме. В статье представлены результаты исследования креативных тенденций личности подросткового возраста в обогащенной образовательной среде. Проводился анализ динамики показателей личностной креативности, характеристик креативных проявлений и самооценки креативности в зависимости от типа образовательной среды. Показано, что субъектный компонент образовательной среды, который реализуется во взаимодействии между субъектами образовательного процесса является наиболее важным фактором в развитии креативности школьника-подростка.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, подросток, образовательная среда.

Исследования влияния образовательной среды на проявления творческих способностей подростков являются важным эмпирическим путем анализа фундаментальной проблемы психологии – проблемы детерминации психического развития.

На современном этапе развития науки и образования исследования в области становления творческой личности приобретают особую актуальность и становятся важнейшим направлением эмпирических поисков и научно-теоретических исследований. В настоящее время достаточно полно разработаны психологические аспекты творчества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Д. Гилфорд, К. Роджерс, П. Торренс, В. Франкл и др.); созданы теоретические предпосылки для изучения природы творческого потенциала личности, ее диагностики и развития в школьном возрасте (Д.Б. Богоявленская, И.П. Волков, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Е.Л.

Мельникова А.И. Савенков, О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Е.Л. Яковлева и др.) и в дошкольном детстве (Е.С. Белова, О.М. Дъяченко, М.В. Ермолаева, К.В. Тарасова и др.).

В современных исследованиях творческого мышления все большее внимание уделяется условиям формирования креативности. Обзор научной литературы по проблеме исследования показал, что, несмотря на актуальность темы, вопрос формирования и развития креативности личности остается не решенным, наблюдается многозначность дефиниций креативности. Данную категорию принято рассматривать чаще как свойство или черту личности, способность, результат или процесс, реже как интегральную характеристику и потенциал.

В подростковый период показатели креативности возрастают, но, как правило, под воздействием определенных социально-психологических факторов и в результате создания благоприятных условий. Анализ условий креативности в подростковом возрасте в контексте их связи с процессом адаптации к новым или изменяющимся условиям обучения показывает, что система школьного обучения в некоторых случаях может блокировать, а не выявлять креативность учеников. В ряду внешних факторов, мешающих развитию креативности, исследователи называют отсутствие поддержки среди окружения (родителей, учителей, друзей), недостаточное материальное обеспечение и т.п.

Важным условием в развитии креативности подростка является реализация им своей индивидуальности, поскольку раскрытие творческих возможностей школьника зависит от его внутреннего потенциала, понимания им своих способностей, то есть своего «Я» в форме самосознания. Рост всех показателей креативности ребенка происходит именно в период подросткового возраста. Причем больше всего растут показатели скорости, гибкости, оригинальности. Однако, указанный рост возможен только в результате постоянного развития данных показателей и под воздействием благоприятных социальных и психологических условий. При этом на рост показателей креативности могут повлиять: специфичность информации, получаемой ребенком, объем знаний внешнего (предметного) мира, а также взаимоотношения с определенной социальной группой и уровень развития самосознания школьника.

Главным условием, которое существенно определяет развитие креативности подростка, является содержание и характер взаимоотношений подростка со взрослыми, а также позиция взрослого в этом общении. Особенно ярко это проявляется в период адаптации

подростка к новым или изменяющимся условиям обучения, поскольку трудности этого периода могут блокировать проявление у него творческих способностей.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте остается учебная, что ставит вопрос о влиянии образовательной среды на динамику креативности личности. На основе теоретического анализа образовательная среда была определена как совокупность условий, влияющих на развитие личности учащегося как активного субъекта данной среды.

Эффективное развитие креативности в процессе обучения в средней школе возможно при целенаправленном влиянии на творческие процессы в целом, а также обеспечении условий благоприятной обогащенной креативной образовательной среды – внешних и внутренних факторов и исключения действия барьеров и препятствий творчества. При этом организация обогащенной образовательной среды определяется как обеспечение совокупности условий, связанных с материально-техническим и программно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса, а также с созданием условий творческого комфортного взаимодействия школьников между собой, с учителями, родителями; использованием разных методов и средств активизации деятельности, которая обеспечивает творческое развитие личности и т.п. Программно-методическое и материально-техническое обеспечение относится к предметному, а условия творческого взаимодействия и использование методов стимуляции развития творческого потенциала личности, создаваемые педагогическим коллективом учебного заведения – к субъектному компоненту образовательной среды.

На диагностическом этапе данного исследования была установлена взаимосвязь уровня развития креативности и образовательной среды, однако оставалось не выясненным, какой ее компонент: предметный или субъектный, – способствует позитивной динамике развития креативности.

В рамках данного исследования мы поставили задачу изучить влияние субъектного компонента обогащенной образовательной среды на развитие креативности подростков.

Объектом исследования явились креативные способности учащихся.

Предметом исследования выступил субъектный компонент в обогащенной среде, влияющий на развитие креативности подростков.

В качестве основного методического инструментария исследования

динамики развития креативности у подростков в обогащенной образовательной среде был выбран модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Вильямса (CAP), предназначенный для детей и подростков от 5 до 17 лет и состоящий из трех частей. Для определения уровня развития когнитивных и эмоционально-волевых компонентов креативности у подростков использовалась методика диагностики творческих способностей (креативности) личности. Авторами данной методики являются О. Коломийцева, К. Ермоленко и М. Саврасов. С помощью данной методики изучаются творческие способности личности (креативность).

В данном исследовании принимали участие учащиеся средних школ г. Одессы, в частности средней школы № 50 и средней школы № 37, которая имеет театральные и хоровые классы, т.е. целенаправленно обучает детей с творческими способностями. Работа проводилась со школьниками 7-9 классов. Специфика выборки заключалась в том, что часть учащихся перешла учиться в школу со специальными творческими классами, а часть учащихся продолжила обучение в обычной школе. Группа учащихся, обучающаяся в неспециализированных школах, была отнесена к контрольной группе, тогда как дети, изменившие образовательную среду, составили экспериментальную группу.

Для проведения исследования был выбран лонгитюдный план с тестированием нескольких переменных двух рандомизированных групп.

Таблица 1

Различия в динамике характеристик личностной креативности у подростков в нормативной образовательной среде

Методика	Показатели	\bar{X}		t-критерий	\bar{X}		t-критерий
		К7	К8		К8	К9	
Опросник творческих характеристик личности	Общий показатель	53,51	54,81	-0,62	54,81	55,77	-0,46
	Любознательность	14,96	15,15	-0,35	15,15	15,4	-0,45
	Воображение	12,36	12,87	-0,81	12,87	13,19	-0,52
	Сложность	13,15	13,42	-0,47	13,42	13,7	-0,5
	Рискованность	13,04	13,38	-0,66	13,38	13,49	-0,22

Примечание: \bar{X} – среднегрупповой показатель; К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа; 7 – данные в 7-ом классе; 8 – данные в 8-ом классе; 9 – данные в 9-ом классе;

Анализ проводился для выявления динамики показателей личностной креативности, характеристик креативных проявлений и самооценки креативности в зависимости от типа образовательной среды.

Как видно из таблицы, у подростков, обучающихся в нормативной образовательной среде, незначительное возрастание общего показателя личностной креативности происходит в основном за счет развития любознательности и воображения, что соответствует нормативной возрастной динамике.

Таблица 2

Различия в динамике характеристик личностной креативности у подростков в обогащенной образовательной среде

Методика	Показатели	\bar{X}		t-критерий	\bar{X}		t-критерий
		Э7	Э8		Э8	Э9	
Опросник творческих характеристик личности	Общий показатель	55,7	61	-2,51*	61	73,28	-6,47***
	Любознательность	15,34	16,62	-2,23*	16,62	20,02	-7,02***
	Воображение	13,08	14,49	-2,09*	14,49	17,11	-4,21***
	Сложность	14,19	15,38	-2,03*	15,38	18,45	-5,21***
	Рискованность	13,09	14,51	-2,71*	14,51	17,7	-6,72***

Примечание: \bar{X} – среднегрупповой показатель; К – контрольная группа; Э – экспериментальная группа; 7 – данные в 7-ом классе; 8 – данные в 8-ом классе; 9 – данные в 9-ом классе; * – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$.

У подростков из обогащенной образовательной среды можно отметить значительное увеличение всех показателей личностной креативности. При этом наиболее значительные изменения в уровне развития личностной креативности и ее характеристик отмечается к концу 2-го года обучения в обогащенной образовательной среде.

Таким образом, в условиях обогащенной образовательной среды, у подростков возрастает любознательность, стремление узнать что-то новое, развивается воображение, склонность к выбору сложных задач, не имеющих однозначного решения или имеющих несколько путей решения, отрабатываются навыки отстаивания своего мнения, его аргументации, а также учета и уважения к мнению одноклассников и взрослых.

Далее перейдем к сравнительному анализу качественной динамики характеристик креативных проявлений у подростков, обучающихся в различных образовательных средах. Данные, полученные в ходе

исследования за период обучения детей-испытуемых подросткового возраста в нормативной и обогащенной образовательных средах представлены в табл.3-4.

Таблица 3

Различия в динамике характеристик креативных проявлений у подростков в нормативной образовательной среде

Методика	Показатели	\bar{X}		t-критерий	\bar{X}		t-критерий
		К7	К8		К8	К9	
Шкала Вильямса	Общий показатель креативных проявлений	34,71	34,82	-0,05	34,82	34,83	-0,01
	Оценка родителей	42,92	43,36	-0,19	43,36	43,57	-0,09
	Оценка педагогов	26,49	26,28	0,1	26,28	26,1	0,08

Как видно из представленных таблиц, из нормативной образовательной среды практически отсутствует динамика креативных проявлений у подростков-испытуемых. Незначительно возрастает оценка родителей, в то время как педагоги со временем склонны более низко оценивать креативность детей.

Таблица 4

Различия в динамике характеристик креативных проявлений у подростков в обогащенной образовательной среде

Методика	Показатели	\bar{X}		t-критерий	\bar{X}		t-критерий
		К7	К8		К8	К9	
Шкала Вильямса	Общий показатель креативных проявлений	38,94	40,71	-0,91	40,71	42,2	-0,79
	Оценка родителей	43,81	45,66	-0,9	45,66	47,06	-0,7
	Оценка педагогов	34,07	35,75	-0,88	35,75	37,34	-0,85

У подростков из обогащенной среды виден явный рост самооценки творческих проявлений в основном благодаря родительской и педагогической поддержке (значимый рост оценки творческих проявлений детей родителями и учителями).

Таким образом, наиболее важным фактором обеспечивающим рост творческих проявлений у детей подросткового возраста является субъектный компонент обогащенной образовательной среды. Именно поддержка креативности подростков педагогами, их собственный пример, использование приемов, развивающих креативность в ходе обучения, обуславливают повышение креативности у детей подросткового возраста.

Это подтверждается данными, полученными при сравнительном анализе самооценки креативности подростками (табл. 5-6). Согласно

данным, полученным в ходе исследования и представленным в таблице, в ходе обучения в нормативной образовательной среде у испытуемых подростков отмечается незначительный рост самооценки когнитивного компонента креативности, но при этом снижаются показатели эмоционально-волевого компонента, а также общая самооценка креативности.

Таблица 5

**Различия в динамике самооценки характеристик
личностной креативности у подростков
в нормативной образовательной среде**

Методика	Показатели	\bar{X}		t-кри- терий	\bar{X}		t-кри- терий
		K7	K8		K8	K9	
Методика диагностики креативности личности	Когнитивный аспект	5,55	5,91	-1,11	5,91	6,3	-1,21
	Эмоционально-волевой аспект	22,09	22,38	-0,27	22,38	20,87	1,48
	Общий показатель самооценки креативности	27,64	28,28	-0,52	28,28	27,17	0,94

Следует отметить, что снижение показателей происходит в 9-ом (выпускном) классе. Подобный эффект можно объяснить тем, что организация подготовки к выпускным экзаменам предполагает поощрение нестандартных способов решения задач, тогда как личностная креативность и инициатива подростка педагогами не приветствуется, так как может «мешать» образовательному процессу, направленному на весь класс.

Таблица 6

**Различия в динамике самооценки характеристик
личностной креативности у подростков
в обогащенной образовательной среде**

Методика	Показатели	\bar{X}		t-кри- терий	\bar{X}		t-кри- терий
		Э7	Э8		Э8	Э9	
Методика диагностики креативности личности	Когнитивный аспект	5,94	7,23	-6,10*	7,23	11,98	-17,4***
	Эмоционально-волевой аспект	22,81	23,58	-0,8	23,58	26,38	-3,6***
	Общий показатель самооценки креативности	28,75	30,81	-2,1***	30,81	38,36	-9,6***

По полученным данным видно, что у испытуемых-подростков, обучавшихся в обогащенной образовательной среде, с течением времени

наблюдается последовательный рост самооценки креативности и всех ее компонентов. Отметим, что наибольший прирост показателей наблюдается за период обучения в 9-ом классе, в отличие от контрольной группы, что также связано с оценением креативности подростков педагогами и ее поощрением, а, следовательно, с субъектным компонентом образовательной среды.

Таким образом, полученные данные подтверждают значимую роль именно субъектного компонента образовательной среды, как нормативной, так и обогащенной.

Именно субъектный компонент образовательной среды, который реализуется в ряде приемов и методов организации взаимодействия между субъектами образовательного процесса является наиболее важным фактором в развитии креативности и раскрытии творческого потенциала личности.

Литература:

1. Ашанин, В.С. Структурная, функциональная и онтологическая роль креативности в мыслительной деятельности человека / В.С. Ашанин, Е.В. Басенко, Я.И. Пугач, С.С. Пятисоцкая // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2010. – № 2. – С. 155-162.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Гнатко, М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації / М. М. Гнатко – Луцьк, 1996. – 26 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология творчества / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – № 10. – С. 101 – 109.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Серия «Мастера психологии» / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
6. Морозов, А.В. Теоретико-методологические проблемы определения и диагностирования креативной одаренности [Электронный ресурс] / А.В. Морозов. – Режим доступа к статье: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2011_6/08.pdf
7. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
8. Роменець, В.А. Психологія творчості: навч. посібник / В.А. Роменець – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

9. Солдатова, Е.Л. Креативность в структуре личности (На примере развития креативности в подростковом возрасте): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Л. Солдатова. – СПб., 1996. – 173 с.

10. Татьяначиков А.О. Вплив соціально-психологічних факторів на розвиток креативності в процесі адаптації підлітків до навчання в середній данці школи / А.О. Татьяначиков // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 14 (225). – Ч. II. – С. 62-67.

Barabash, O.Ju. Osobennosti projavlenija tvorcheskih sposobnostej podrostkov v obogashhenoj obrazovatel'noj srede / O.Ju. Barabash //Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – S. 19-27.

© О.Ю. Барабаш, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— • —

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО И НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПРОЖИВАЮЩИХ В МОСКОВСКОЙ АГЛОМЕРАЦИИ ³

П.В. Сабанин, Институт психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета. (Москва, Россия), e-mail: convergo@mail.ru

Л.Ф. Чупров, Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири (Черногорск, Россия), e-mail: leo-chuprov@yandex.ru

Резюме. В статье отражены результаты исследования словесно-логического и образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в сельской и городской местности. По-

³ Статья направлена Макшанцевой Людмилой Викторовной – доцентом, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, ученым секретарем диссертационного совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

казано, что городские и сельские дети имеют отличительные особенности в развитии словесно-логического и образного мышления. Поставлена проблема использования полученных результатов в организации и осуществлении педагогической деятельности для достижения равных возможностей учащихся в получении качественного образования.

Ключевые слова: мышление, словесно-логическое мышление, образное мышление, уровень интеллектуального развития, городские и сельские дети, учебная деятельность, младший школьник.

Развитие и реформирование российского образования является одним из приоритетных направлений внутренней государственной политики. Особое место уделяется реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), в котором особое значение уделено созданию условий для эффективной реализации и освоения обучающимися учебной программы, с учетом различного темпа их развития и индивидуальных особенностей. Данный стандарт направлен на развитие личности ученика посредством усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира, с созданием максимально благоприятных условий для развития способностей и дарования детей независимо от того, в каком месте Российской Федерации проживает и обучается ребенок. Особая роль отводится равным возможностям в получении качественного образования. В стандарте утверждается принцип выбора (заданий, вида деятельности, партнера и др.), позволяя каждому учащемуся обучаться на максимально посильном для него уровне, реализовать свои интересы и склонности, снимая излишнее эмоциональное и интеллектуальное напряжение, способствуя формированию положительных внутренних мотивов учения [11, 15].

Учитывая вышесказанное и тот факт, что одним из центральных направлений общеобразовательной школы является речевое развитие учащихся начальных классов, наше исследование было направлено на изучение уровня интеллектуального развития, особенностей словесно-логического и образного мышления у детей, проживающих в городской и сельской местности. Кроме того, данное исследование актуализирует проблему индивидуально-дифференцированного подхода в обучении учащихся, относящихся к разным социально-территориальным общностям (город и село) Московской агломерации.

Вопрос развития детского мышления интересовал многих отечественных и зарубежных исследователей (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Ж.

Пиаже, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтев, Л.В. Занков, П.П. Бонский, Л.Ф. Обухова, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, Т.В. Розанова, М. Коули д.р.), подходивших к нему с разных позиций, среди которых:

- изучение познавательных процессов, их произвольности;
- проследивание развития мышления в онтогенезе;
- рассмотрение разных видов и форм мышления;
- изучение мыслительной деятельности;
- выявление внутренних и внешних факторов когнитивного развития;

Принято считать, что начиная со старшего дошкольного возраста, дети нуждаются в более обширных источниках знаний в связи с активно развивающимися познавательными интересами и воображением, а источники знания, которые находятся в повседневной жизни, их больше не удовлетворяют. Поэтому обучение в школе позволяет выйти за рамки своего детского образа жизни и получить богатый материал для удовлетворения своих познавательных интересов. В учебной деятельности происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных обществом.

В результате активного личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте в рамках ведущей учебной деятельности формируются основные личностно-актуальные психические новообразования: произвольность психических познавательных процессов, рефлексия и внутренний план действий. Также в данном возрасте активно развивается словесно-логическое мышление [3].

Словесно-логическое мышление является более высокой формой мышления, в процессе которого человек, опираясь на коды языка, способен выходить за пределы непосредственного чувственного восприятия внешнего мира, отражать сложные связи и отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи [3, 8]. Дети в данном возрасте уже способны оперировать относительно сложными понятиями. Мышление становится более широким по объему, менее наглядным и более абстрактным, но в то же время более детальным по содержанию. В результате чего младший школьник уже способен мыслить в отрыве от конкретных предметов.

А.Р. Лурия в своих исследованиях делает вывод, что при решении чисто наглядных задач у человека имеются тонкие, свернутые движения речевого аппарата, которые являются признаками наличия внутренней речи [8]. Следовательно, в наглядно-практическом мышлении используется речь для анализа наглядной ситуации. В.П. Зинченко

отмечает, что в вербальном мышлении присутствуют: слова, образы, речевые действия, аффекты и страсти. Также он отмечает, что нет какой-либо одной свободной формы мышления от других, и оно осуществляется в контексте всей человеческой жизнедеятельности [4]. Словесно-логическое мышление не заменяет собой предшествующие формы мышления, а является продолжением развития мышления в онтогенезе.

Анализируя мышление, С.Л. Рубинштейн делает вывод, что «реальный процесс мышления, как он бывает дан в действительности, представляет собой и деятельность (человек мыслит, а не просто ему мыслится), и процесс или деятельность, включающую в себя всю совокупность процессов (абстракцию, обобщение и т. д.)» [16, с. 257].

А.Н. Леонтьев отмечает, что движущими силами развития психики ребенка является развитие деятельности как внешней, так и внутренней зависящей от имеющихся жизненных условий, следовательно, для изучения психики изучение развитие психики ребенка следует исходить из анализа развития его ведущей деятельности. Которая, в свою очередь, «обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [7, с. 286].

Влияние жизненных условий, а точнее среды, в которой происходит развитие психических процессов, не является непосредственными. Согласно принципу детерминизма, сформулированного С.Л. Рубинштейном, «внешние причины действуют через внутренние условия» [16, с. 27].

В ходе изучения проблемы социально-исторической детерминации высших психических функций, проводившегося в 20-х гг. XX века Л.С. Выготским и А.Р. Лурией были проведены первые исследования, посвященные развитию психических процессов у городских и сельских детей. Было установлено, что речевые процессы у деревенских и городских детей различаются по ряду параметров, в частности, по характеру ассоциаций. А.Р. Лурия в дальнейших своих работах развивал идею о значении и влиянии культурно-исторического опыта, зафиксированного в языке и других знаковых системах, а также в предметах труда и искусства, в формировании высших психических функций [20].

Согласно американскому психологу РобертУ Солсо, «наше восприятие, память, язык и мыслительные процессы определяются базовой генетической структурой и изменениями, происходящими в

процессе продолжительного и разнообразного взаимодействия с физической средой и социальным окружением» [6, с. 421].

Одним из факторов, влияющих на уровень когнитивного развития, является социально-экономические условия жизнедеятельности ребенка, в том числе образование и материальный достаток родителей, статус семьи в обществе. Согласно американским психологам уровень образования родителей является значительным фактором, влияющим на когнитивное развитие детей [2]. В.С. Собкин в своих исследованиях отмечает, что среди хорошистов и особенно, отличников преобладают дети, родители которых имеют высшее образование. Также он отмечает, что высоко обеспеченные родители более активно используют городскую инфраструктуру для обеспечения ребенку более продвинутого воспитания [18]. Кроме того, психологами было отмечено, что более высокий уровень интеллектуального развития ребенка связан с привилегированными слоями общества. Негативную роль в интеллектуальном развитии играет фактор многодетности, который чаще всего сопряжен с материальными затруднениями в семье [5]. Здесь надо отметить, что нынешний период развития нашей страны характеризуется негативными изменениями в сельской жизни: массовая безработица, снижение уровня и качества жизни на селе, отчуждение от сельскохозяйственного производства. Соотношение бедности в городе и сельской местности показывает, что бедности больше подвержено сельское население [1, 3].

К факторам, неблагоприятно влияющим на психическое развитие ребенка, некоторые исследователи относят и экологические проблемы окружающей среды. Сделаны выводы о том, что условия проживания в городе, а в особенности в мегаполисе, не самым лучшим образом сказываются на психическом развитии ребенка [14, 19].

Здесь надо отметить, что жизнедеятельность большинства современных людей складывается в условиях городской среды. В связи с этим, большинство детей и подростков нашей страны сегодня рождаются и проживают в больших и малых городах. Современный город, в особенности, большие города, являются средоточием культуры: материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры), духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также количеству и многообразию слоев и групп населения город – это сосредоточение информации, потенциально доступной его жителям [1, 9]. Следовательно, в больших городах по сравнению с небольшими населенными

пунктами больше возможностей удовлетворить потребности в познании в связи с более развитой социальной инфраструктурой, доступностью информации разносторонней направленности и различными учреждениями дополнительного образования, библиотеками, музеями, театрами. Все это позволяет дополнить учебную программу начальной школы, сделать ее более насыщенной по содержанию. Но все, что городские дети узнают об окружающей их природе, им сложнее увидеть в естественных условиях, особенно у детей большого города, где их естественной средой обитания является городские кварталы и районы.

В сельской местности, ввиду ее социально-экономических особенностей с менее развитой инфраструктурой, зачастую, кроме школы больше нет никаких учреждений и организаций, направленных на обучение и развитие ребенка. Населенные пункты сельской местности значительно удалены от объектов культуры различной направленности, объектов культурного наследия, зоопарков и других объектов, позволяющих расширить кругозор ребенка. Конечно, современные информационные технологии и интернет, которые внедряются и интегрируются в образовательный процесс каждой школы, на многое способны и они уравнивают учеников в возможности получения удаленной информации, но заменить источник непосредственного созерцания и чувствования не могут.

В связи с тем, что одним из требований ФГОС НОО является построение дифференцированного подхода в обучении ученика с учетом его индивидуальных особенностей, исследование развития когнитивных процессов, в особенности, мышления, у младших школьников, проживающих в городской и сельской местности с различным уровнем социальной инфраструктуры поселений, является весьма актуальным. Полученные данные могут быть использованы для построения индивидуально-дифференцированной программы обучения.

Цель исследования: определить особенности развития словесно-логического и образного мышления у детей сельской и городской местности, обучающихся по программе начального общего образования, реализуемой на всей территории Российской Федерации в образовательных учреждениях.

Задачи исследования:

1. Изучить уровень интеллектуального развития у младших школьников, проживающих в городской и сельской местности Московской агломерации.

2. Изучить особенности развития словесно-логического и образного мышления у младших школьников городской и сельской местности Московской агломерации.

3. Определить перспективность направления изучения проблемы развития мышления у младших школьников, относящихся к разным социально-территориальным общностям Московской агломерации (на примере г. Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка).

Испытуемые

В исследовании приняли участие 145 детей в возрасте 9-10 лет проживающих на территории Московской агломерации. Испытуемые были разделены на 3 группы в зависимости от того типа населенного пункта, в котором они проживают и обучаются: 1 группа – это дети, проживающие в Москве (59 человек), дети 2 группы (44 человека) проживающие в городах агломераций 2-го порядка (г. Чехов и г.о. Троицк) и 3 группа (42 человека) дети из сельских поселений агломераций 2-го порядка Московской области. Сельские поселения примерно схожи по инфраструктуре, изначально в своем развитии были ориентированы на сельскохозяйственную деятельность.

Методика исследования

Исследование словесно-логического мышления

Для исследования особенностей развития словесно-логического мышления у младших школьников использовалась методика «Словесные субтесты» (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров, 1989) [12, 21, 22]. Методика состоит из 4-х субтестов, направленных на изучение общей осведомленности (I субтест), классификацию (II субтест), установление закономерностей по аналогии (III субтест), обобщение понятий (IV субтест).

В заданиях субтеста I ребенку необходимо определить подходящее слово, например: «В нашей стране не живет ... соловей, аист, синица, страус, скворец». В заданиях субтеста II ребенок должен исключить лишнее слово, например: «Река, озеро, море, мост, пруд». В заданиях субтеста III от ребенка требуется найти из пяти предложенных слов такое, которое соответствует по аналогии образцу, например: «Огород / морковь = сад / (забор, грибы, яблоня, колодец, скамейка)». Наконец, в заданиях субтеста IV необходимо обобщить два понятия, например: «Лето, зима» или «Шкаф, диван» и др.

Каждый субтест состоит из 10 заданий, при правильном решении задания дается один балл, а при неправильном - дается еще одна попытка подумать (стимулирующая помощь по В.Л. Подобеду), за успешное реше-

ние задания со второй попытки начисляется 0,5 балла. При проведении анализа учитывались результаты выполнения заданий отдельных субтестов, сумма баллов за все 4 субтеста (общий балл) выполненных ребенком самостоятельно и со стимулирующей помощью. Этот суммарный показатель позволяет определить уровень успешности по формуле:

При обработке результатов для каждого ребёнка подсчитывают сумму баллов за первую и вторую попытки по каждому из субтестов и общую суммарную балльную оценку за все 4 субтеста в целом.

Оценка успешности (ОУ) определяется по формуле:

$$ОУ = \frac{X * 100\%}{40}$$

где X – сумма баллов, набранная за все 4 субтеста. Оценка результативности производится по сумме баллов, полученных за все задания с первой и второй попыток, и определяется уровень успешности: IV (наивысший) – 100-80,0%; III – 79,9-65,0%; II- 64,9-50,0%; I -49,9% и ниже.

Исследование образного мышления

Тест «Цветные Прогрессивные Матрицы» (ЦПМ) Дж. Равена параллельная форма [13, 17] является незаменимым инструментом диагностики невербального интеллекта, образного мышления, зрительного восприятия. Тест состоит из трех серий (А; Ab; В), различающихся по уровню сложности. Каждая серия содержит по 12 матриц с пропущенными элементами.

Серия А – понимание идентичности и изменений в сплошных рисунках. Испытуемый должен дополнить недостающую часть изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы: дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними; идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

Серия Ab – понимание дискретных фигур как пространственно связанного целого. Представляет собой промежуточный вариант, также построенный по принципу прогрессивности. Только здесь степень сложности, а также количество заданий на определение дополнения до целостности объектов и учета изменяющихся признаков возрастают, по сравнению с заданиями серии А. Процесс решения заданий этой серии заключается в анализе фигур основного изображения и последующей сборке недостающей фигуры (аналитико-синтетическая мыслительная деятельность).

Серия В – понимание аналогичных изменений в пространственно и логически связанных между собой фигурах. Помимо уже описанных типов заданий включает в себя задания по нахождению аналогии между

двумя парами фигур. Испытуемый раскрывает этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Стандартная процедура проведения диагностики предполагает двоичную систему оценки: 1 балл, если номер ключа и ответа ребенка совпадают и 0 баллов если ответ данный ребенком с ключом не совпадает. Суммарной оценкой испытуемого считается общее количество правильно решенных заданий, где результат решение матрицы A_1 не учитывается, так как на данной матрице проводится обучение ребенка. Также данная методика позволяет провести анализ интеллектуального развития, согласно проценту правильно решённых испытуемым заданий относительно их общего количества [17].

Статистическую обработку исследования произвели при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 20. Для исследования значимости различий показателей мышления между группами использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), апостериорный критерий множественных сравнений Шеффе и непараметрический аналог Критерий Н Крускала-Уоллеса и коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты и их обсуждение

Для анализа интеллектуального развития полученные результаты разделены на группы с определенным уровнем интеллектуального развития. Так как полученные результаты по тесту ЦПМ вполне сопоставимы с результатами методики «Словесные субтесты» (общий балл) и их корреляция находится на высоком уровне значимости ($r = 0,378$, $p < 0.01$) можно говорить, что разделение полученных результатов на процентные доли и группирование респондентов по группам с определенным уровнем интеллектуального развития является вполне корректным. На необходимость учета результатов других методик при оценке умственного развития указывают и авторы теста ЦПМ [13].

Согласно данным представленным на рисунке 1 в I уровне интеллектуального развития («супер интеллектуал») доминирует вторая группа детей. Для II уровня характерно преобладание детей из 2 группы. В целом для детей из этих двух групп свойственно развитие интеллекта на среднем уровне и выше среднего. В 3 группе наблюдается наибольшее количество детей с низким и ниже среднего уровнем умственного развития. В V уровне интеллектуального развития детей из 1 группы не выявлено, также данной группе свойственно наименьшее количество детей в IV уровне. Обобщая полученные результаты, можно сказать, что у

городских детей преобладают средний и выше среднего уровни интеллектуального развития, а у сельских детей прослеживается обратная тенденция, от среднего уровня к низкому.

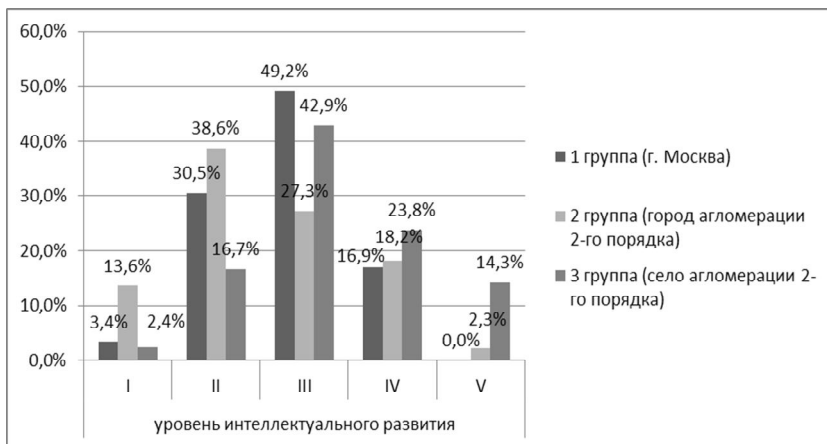


Рис.1. Уровни интеллектуального развития по результатам теста ЦПМ

Далее были проанализированы результаты диагностики образного мышления при помощи методики ЦПМ (табл. 1). Исследование образного мышления показало, что младшие школьники по уровню его развития в принципе соответствуют возрастным нормативам выполнения методики, полученных на детях московского региона Н.Я. Семаго и М.М. Семаго и сглаженные нормативные показатели, полученные на детях США и Европы [17, 13]. Следовательно, большинство детей в достаточной мере способны выполнять мыслительные операции с образами разной меры общности и абстрактности (вычленение определенных признаков и установление отношений между ними, обнаружение сходства и др.). Можно отметить, что у городских детей уровень развития соответствует возрастной норме. Уровень развития образного мышления у сельских детей ниже, чем у городских. Данные результаты свидетельствуют о том, что сельские дети имеют более низкий уровень развития умения оперировать наглядными образами, мысленно изменять взаимное расположение предметов в разных пространственных положениях. Также сельским детям сложно сосредотачиваться и отображать существенные особенности предметов, которые необходимы в решение задач.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели со стандартными отклонениями по общей бальной оценке за все 3 серии и за каждую серию в отдельности теста ЦПМ

Показатели	1 группа (г. Москва)	2 группа (город агломерации 2-го порядка)	3 группа (село агломерации 2-го порядка)
общий балл	29,12 (2,9)	29,49 (3,8)	26,36 (4,5)
серия А	9,73 (1,3)	9,74 (1,2)	9,55(1,3)
серия АВ	10,1 (1,4)	10,09 (1,8)	8,86 (2,2)
серия В	9,14 (2,5)	8,91 (2,7)	7,26 (2,6)

Анализ результатов по отдельным сериям представленным в таблице сериям показал, что у городских детей из 1 и 2 групп лучше всего развито понимание дискретных фигур как пространственно связанного целого. У сельских детей лучший среднегрупповой результат наблюдается в серии А. Полученные результаты показывают, что для всех трех групп детей наибольшую сложность представляют задания в серии В, это объясняется тем, что в тест ЦПМ построен по принципу прогрессивности, а структуре теста эта самая сложная серия матриц. Наилучший результат у городских групп отмечен в промежуточной серии Ab, а у сельских детей в серии А, самой легкой из всех 3-х серий теста.

Для сравнения результатов ЦПМ использовался критерий *H* Крускала-Уоллеса с последующим по парным сравнением средних рангов. Множественные сравнения средних рангов по общему результату ЦПМ показали, что статистически значимые различия наблюдаются между группами между группами городских и сельских детей агломераций 2-го порядка на уровне статистической значимости $p < 0,01$ и между группами московских и сельских детей на уровне статистической значимости $p < 0,05$. Множественное сравнение средних рангов по сериям Ab и В, показало статистически значимые различия наблюдаются между группами между группами городских и сельских детей Московской агломерации на уровне значимости $p < 0,01$. Статистически значимых различий между всеми 3 группами в серии А не выявлено.

Изучение особенностей развития словесно-логического и образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в

территории Московской агломерации показало, что 60,7% детей имеют IV уровень успешности (наивысший), у 31,7% детей III уровень успешности и у 7,6% детей выявлено с II уровнем успешности. Детей с I уровнем успешности в ходе проведения исследования выявлено не было.

Анализ групповых показателей исследования словесно-логического (рис. 2) показал, что большинство московских детей (66,1%) имеют хорошо развитое словесно-логическое мышление, и у них по полученным результатам доминирует IV уровень успешности (наивысший) выполнения методики «Словесные субтесты». Дети, проживающие в городах агломераций 2-го порядка, также в большинстве своем имеют хорошо развитое словесно-логическое мышление, IV уровень успешности свойственен 70,5 %. Для детей из сельской местности характерен III и IV уровень успешности, при доминировании III уровня (47,6%). Больше всего с II уровнем успешности выявлено московских и сельских детей (8,5% и 9,5 %). Ни в одной из групп, детей с I уровнем успешности не выявлено. Согласно авторам методики «Словесные субтесты» IV и III уровень успешности выполнения данной методики является показателем нормального развития словесно-логического мышления. Успешность соответствующая II уровню может быть обусловлена наличием отклонений в умственном развитии (например, задержка психического развития), а также социально-бытовой и педагогической запущенностью [22].

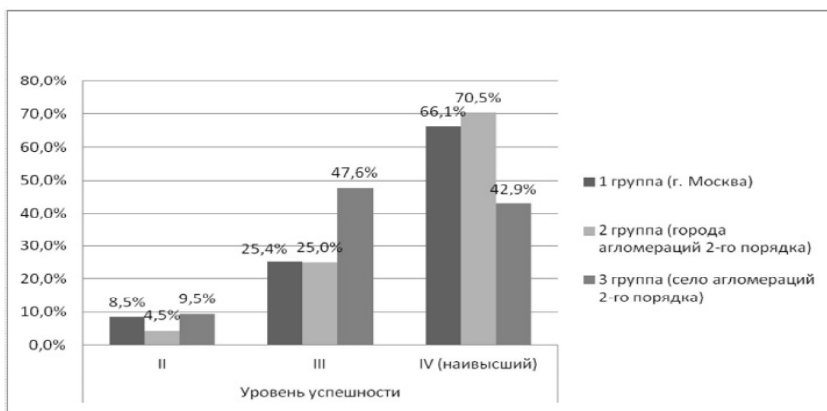


Рис.2. Уровни успешности выполнения заданий «Словесные субтесты»

Изучение структуры словесно-логического мышления показало

(табл. 2), что лучшие средние групповые результаты у московских детей отмечаются по I субтесту, направленному на диагностику общей осведомленности, как при самостоятельном выполнении заданий, так и при условии предоставления стимулирующей помощи. Самые низкие результаты отмечены при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест), при обоих условиях выполнения. Результаты по заданиям направленным на классификацию и обобщений понятий (II и IV субтесты) занимают промежуточное положение, с доминированием среднегрупповых результатов по IV субтесту. Так как увеличенное количество решенных проб со второй попытки указывает на широту «зоны ближайшего развития ребенка», было отмечено, что самый широкий диапазон наблюдается при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест), а минимальный диапазон отмечен в результатах I субтеста. Что, в большей степени, объясняется определенной легкостью содержания заданий субтеста для выполнения детьми.

У детей, проживающих в городах и сельской местности агломераций 2-го порядка Московского региона, структурный анализ словесно-логического мышления выявил схожую тенденцию в распределение результатов полученных при выполнении всех четырех субтестов с распределением результатов московских детей. Самые высокие показатели также были получены в I субтесте, а самые низкие среднегрупповые результаты получены при выполнении заданий III субтеста. Подобная тенденция отмечается при обоих условиях выполнения заданий. Широта «зоны ближайшего развития ребенка», в этих двух группах имеет свои особенности. В результатах городских детей агломераций 2-го порядка самая широкая зона отмечена при выполнении заданий на классификацию понятий (II субтест), у сельских детей при выполнении на установление закономерностей по аналогии заданий (III субтест). Наименьшая широта «зоны ближайшего развития ребенка» у обеих этих групп детей отмечена, также как и московских детей в I субтесте.

Лучшие результаты по I субтесту, по сравнению с результатами других субтестов у всех трех групп, показывают, что у детей уже имеется достаточно большой багаж знаний необходимый для осуществления рассудочной деятельности, свойственной научному мышлению. Несколько худшие результаты, достигнутые в классификации и обобщении понятий, показывают, что дети лучше оперируют понятиями, чем дают им

определение (объяснение). По-видимому, недостаточность обобщения проявляется в том, что они указывают не специфический признак, а частный, выявляющий недостаточность в мыслительных операциях, направленных на классификацию понятий (связано с проблемами во включении предмета в класс однородных). Самые низкие результаты в III субтесте, направленном на исследование умозаключения по аналогии, связаны с тем, что мысль младшего школьника еще с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов. Также на это может влиять и тот факт, что сложные системы опосредований в мыслительной деятельности в данном возрасте все еще мало доступны [16] или редко используются в ближайшем окружении.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели со стандартными отклонениями по общей бальной оценке за все 4 субтеста и за каждый субтест в отдельности

	Условие выполнения	1 группа (г. Москва)	2 группа (город агломерации и 2-го порядка)	3 группа (село агломерации и 2-го порядка)	Результаты ANOVA
Общий балл (за все 4 субтеста)	без помощи	31,71 (4,8)	31,88(4,7)	28,88 (4,1)	F=4.02**
	с помощью	33,25 (4,4)	33,56(4,2)	31,18(4.6)	F=5.58*
I субтест (общая осведомленность)	без помощи	8,81(0,9)	9,22(1,02)	8,09(1,2)	F=9.46***
	с помощью	9,11(1,2)	9,35(0,9)	8,46(1,1)	F=10.17***
II субтест (классификация понятий)	без помощи	7,42(2,1)	7,36(1,7)	7,07(2)	F=0.85
	с помощью	7,91(1,7)	8,19(1,3)	7,76(1,5)	F=0,42
III субтест (умозаключение по анalogии)	без помощи	7,38(2,4)	7,19(2,3)	6,19(2,2)	F=3,01
	с помощью	7,93(2,1)	7,81(1,8)	7,01(1,8)	F=3,47*
IV субтест (обобщение понятий)	без помощи	8,10(1,4)	8,23(1,6)	7,42(1,4)	F=2,51
	с помощью	8,52(1,2)	8,54(1,5)	7,98(1,3)	F=3,58*
Примечание. Уровни статистически значимости * - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$, *** - $p \leq 0,005$					

Также в таблице 1 отражены результаты сравнения среднегрупповых значений субтестов и общего балла по методике «Словесные субтесты» у выше указанных групп младших школьников с учетом результатов, полученных при самостоятельном выполнении заданий и после стимулирующей помощи. По общему баллу более высокие показатели отмечаются у московских детей и городских детей

агломераций 2-го порядка при стимулирующей помощи и при самостоятельном выполнении. В сравнение с ними дети из сельской местности имеют более низкие результаты. Анализ множественных сравнений по критерию Шеффе показал, что факторный эффект обусловлен главным образом различиями между сельским и остальными двумя группами городских детей ($p < 0,05$). Также отмечено, что сельские дети группы имеют более широкую «зону ближайшего развития», но даже с ее учетом, они не достигают результатов актуального развития городских детей из обеих групп.

В результатах по I субтесту (общая осведомленность), статистически значимые различия при множественных сравнениях по критерию Шеффе, обнаружены также между группой сельских детей и остальными двумя группами городских детей на уровне значимости $p < 0,01$, при обоих условиях выполнения заданий. Дети из сельской местности имеют более низкие результаты при выполнении заданий. Согласно авторам методики уровень развития общей осведомленности чувствителен к социально-педагогическим условиям развития ребенка, а также к программе обучения [22]. По-видимому, на развитие сельских детей влияют оба фактора, так как в социально-экономических исследованиях ученые отмечают, что в сельской местности по сравнению с городом проживает большее число экономически неблагополучного населения в условиях менее развитой социальной инфраструктуры [1, 3].

Статистически значимые различия в результатах II субтеста (классификация понятий) не обнаружены. Следовательно, для детей всех трех групп свойственно в одинаковой мере при решении задач на классификацию понятий отталкиваться от второстепенных признаков и привычных отношений между предметами и использовать в своём анализе родовые и видовые признаки понятий, сравнение их и установление отношений между понятиями.

При помощи III субтеста (умозаключения по аналогии) исследовались мыслительные операции по установлению аналогий. Отмечено, что у московских детей при самостоятельном выполнении заданий среднегрупповой показатель больше ($p < 0,05$) по сравнению с другими группами детей. Здесь надо отметить, что в субтесте выявляется способность ребенка сохранять заданный способ рассуждений при решении разнообразных задач, построенных по разному принципу. Для сельских детей характерны более низкие результаты, поэтому для них в большей мере свойственна инертность психических процессов, которая

выражается в затруднении находить новый принцип решения задания по заданному способу рассуждения.

Анализ результатов полученных за IV субтест (обобщение понятий) показал, что операции направленные на обобщение понятий, выражающиеся в мысленном переходе от понятий с меньшим объемом к понятиям с большим объемом лучше развито у городских детей из 2 группы ($p < 0,05$). Для сельских детей данная операция вызывает больше трудностей, чем у детей из других групп, так как оказанная стимулирующая помощь не позволяет им достичь уровня актуального развития городских детей 1 и 2 группы в способности пользоваться данной мыслительной операцией.

Далее были проанализированы результаты диагностики образного мышления при помощи методики «ЦПМ». Используя возрастные нормативы выполнения методики [17, 13], можно отметить, что у городских детей уровень развития соответствует возрастной норме и средний балл по методике у московских младших школьников равен 29,05 (2,4), у детей из городов агломерации 2-го порядка 29,55 (3,8). Развитие образного мышления у сельских детей несколько хуже и составляет 26,36 (4,5) балла.

Для сравнения результатов «ЦПМ» использовался критерий *H* Крускала-Уоллеса с последующим по парным сравнением средних рангов. Множественные сравнения средних рангов показали, что статистически значимые различия наблюдаются между группами: между группами городских и сельских детей агломераций 2-го порядка на уровне статистической значимости $p < 0,01$ и между группами московских и сельских детей на уровне статистической значимости $p < 0,05$. Статистически значимых различий между группами городских детей не выявлено.

Для дальнейшего анализа полученные результаты разделены на группы с определенным уровнем интеллектуального развития. Так как полученные результаты по тесту «ЦПМ» вполне сопоставимы с результатами методики «Словесные субтесты» (общий балл) и их корреляция находится на высоком уровне значимости ($r = 0,378$, $p < 0,01$) можно говорить, что разделение полученных результатов на процентные доли и группирование респондентов по группам с определенным уровнем интеллектуального развития является вполне корректным. На необходимость учета результатов других методик при оценке умственного развития указывают и авторы теста «ЦПМ» [13, с. 60].

Согласно данным, представленным на рисунке 2, в I уровне интеллектуального развития («суперинтеллектуал») доминирует вторая группа детей. Для II уровня характерно преобладание детей из 2 группы. В целом для детей из этих двух групп свойственно развитие интеллекта на среднем уровне и выше среднего. В 3 группе наблюдается наибольшее количество детей с низким и ниже среднего уровнем умственного развития. В V уровне интеллектуального развития детей из 1 группы не выявлено, также данной группе свойственно наименьшее количество детей в IV уровне. Обобщая полученные результаты, можно сказать, что у городских детей преобладают средний и выше среднего уровни интеллектуального развития, а у сельских детей прослеживается обратная тенденция, от среднего уровня к низкому.

Выводы:

1. По уровню интеллектуального развития доминируют младшие школьники из городской местности агломераций 2-го порядка, у детей из сельской местности отмечается значительное количество детей с интеллектом ниже среднего уровня. Меньше всего детей с интеллектуальным развитием ниже среднего уровня выявлено в группе московских детей.

2. Отличительной особенностью развития словесно-логического у младших школьников Московской агломерации является преобладание высокого уровня развития мышления, в структуре словесно-логического мышления хорошо развита общая осведомленность и отмечаются затруднения в установлении закономерностей по аналогии. Уровень развития образного мышления соответствует возрастным нормативам. Словесно-логическое и образное мышление лучше развито у городских детей, чем у сельских. В структуре словесно-логического мышления отмечено, что у сельских детей наблюдаются проблемы с обобщением понятий и умозаключениям по аналогии, а также более низкий уровень общей осведомленности. Также у сельских детей наблюдается более низкий уровень в развитии образного мышления. Городские дети г. Москвы и городов агломераций 2-го порядка, отличаются в развитии мыслительных операций, направленных на умозаключение по аналогии и обобщение понятий, но нет отличий в классификации понятий и в уровне общей осведомленности. У городских детей различий в развитии образного мышления не выявлено.

3. Для успешного развития детей младшего школьного возраста должны учитываться как возрастные особенности в развитии мышления, так и специфические отмеченные в группах, относящихся к разным социально-территориальным общностям.

Заключение

Полученные результаты исследования словесно-логического и образного мышления показали, что на развитие мышления детей влияет фактор проживания в населенных пунктах, главным образом отличающихся по их инфраструктуре, в том числе и социальной, которая в свою очередь влияет на социально-бытовые условия развития ребенка. Социально-экономические особенности местности влияют на возможности учителей и родителей обеспечивать детям более содержательную и разнообразную программу обучения. Менее благополучное благосостояние родителей в сельской местности неблагоприятным образом сказывается на развитии ребенка.

При обучении ребенка в начальной школе необходимо учитывать данные особенности когнитивного развития детей. Более того, при реализации программы обучения желательно проводить психологическую диагностику, по результатам которой выстраивать индивидуальный подход в обучении ребенка, с учетом выявленных тенденций в данном исследовании. В связи с этим было определено необходимость создания развивающей программы направленной на комплексное развитие когнитивных процессов с учетом выявленных особенностей в словесно-логическом и образном мышлении у детей младшего школьного возраста, относящихся к разным типам социально-территориальных общностей. Данный комплексный подход позволит более эффективно осваивать образовательную программу начальной школы, от успешности овладения которой будет зависеть дальнейшее обучение в средней школе.

Литература:

1. Город и деревня в Европейской России: сто лет перемен: Монографический сб. – М.: ОГИ, 2001 (Серия ОГИ / Полит.ру). – 560 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.: ил.
3. Захарова Ю.В. Экономические аспекты государственной политики по борьбе с городской и сельской бедностью // Современные исследования социальных проблем (электр. науч. журнал). - 2012. - №12(20).
4. Зинченко В.П. Наука о мышлении (часть 1) // Психологическая наука и образование. - 2002. - №1. – С. 5-18.
5. Психодиагностика особенностей словесно-логического мышления младших школьников (метод. реком. и компьютерная программа) / авт.-сост.: Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров. - Абакан: АГПИ, 1990. - 28 с.

6. Когнитивная психология. Учеб. для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
7. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
9. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика». - 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2007. – 198 с.
11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - 3-е изд., стер. – М.: Тривола, 1998. – 352 с.: ил.
12. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы "Консультант Плюс".
13. Переслени, Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст / Л.И. Переслени. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с.; цв. 8 с. – (Библиотека психолога образования).
14. Равен, Дж. К., Корт, Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам: Раздел 2: Стандартные Цветные Матрицы (включая Параллельные версии Теста), Изд. 2-е стереотип / пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 80 с.
15. Ревич, Б.А., Ляпунов, С.М., Серёгина, И.Ф., Окина, О.И., Прихожан, А.М., Соболев, М.Б. Свинец и здоровье детей – опыт изучения воздействия свинца на здоровье детей г. Белово // Экология городов: Информационный сборник. - 1997. - № 9.
16. Романова, Е.С., Бершедова, Л.И., Макшанцева, Л.В. Системная психология и социология: Всероссийское издание, научно-практ. журнал. – М.: МГПУ, 2013. – №7 (I). – 150 с.
17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).

18. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший возраст. – СПб: Речь, 2005г. – 384 с.: ил.

19. Собкин В.С. Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма). № Выпуск. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (дата обращения: 07.10.2013г.).

20. Темнова, О.В. Влияние неблагоприятных экологических условий на состояние высших психических функций дошкольников / Л.Т. Баранская, О.В. Темнова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2008. – № 9 (57).

21. Хомская, Е. Д. Нейропсихология: 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с: ил. – (Серия «Классический университетский учебник»).

22. Чупров, Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практ. пособие для психологов). – Москва – Черногорск: СМОПО, 2009. – 62 с.

23. Чупров, Л.Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста (краткое практ. пособие для психологов по использованию диагностической батареи). – М., ОИМ.РУ, 2003. – 2,6авт. л.; табл., рис.

24. Чупров, Л.Ф. Дифференциальная диагностика состояний задержки психического развития у детей младшего школьного возраста // Л.Ф. Чупров // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3. – С. 75-97.

Sabanin, P.V., Chuprov, L.F. Osobennosti slovesno-logicheskogo i nagljadno-obraznogo myshlenija u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta, prozhivajushhih v Moskovskoj aglomeracii / P.V. Sabanin, L.F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – S. 27-46.

© П.В. Сабанин, Л.Ф. Чупров, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗА БУДУЩЕЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ РОЛИ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В СВЯЗИ С ИЗМЕНЕНИЕМ ИХ РОДИТЕЛЬСКОГО СТАТУСА

Е.Н. Васильева. НИУ «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород, Россия), *e-mail:* vayulena@yandex.ru

Резюме. В статье рассматривается проблема эволюции образа будущей родительской роли молодых женщин как одного из аспектов развития интегральной личностной характеристики – психологической готовности к родительству на ключевых этапах жизни женщины: «планирование» ребенка, беременность и материнство. Автор статьи ставит своей задачей оценку динамики изменения образов будущих родительских ролей у замужних молодых женщин. Материалы, представленные в статье, могут быть полезны семейным психологам, психологам-консультантам, работающим в женских консультациях и перинатальных центрах.

Ключевые слова: будущая родительская роль; образ, готовность к родительству, родительский статус.

Введение

На современном этапе развития российского общества сложившаяся демографическая ситуация выводит на первый план такую проблему как осознанное «материнство»/«отцовство», которая решается в различных отраслях научного знания: медицине, социологии, педагогике, психологии и др.

В рамках психологии и социологии родительства в последние годы формируется целостный подход к изучению «отцовства» и «материнства» в работах Н.В. Богачевой (2005), О.В. Глезденевой (2007), А.В. Гумницкой (2006), С.Ю. Девярых (2006), М.О. Ермихиной (2004), Н.П. Мальтинниковой (2005), Е.А. Нестерова (2005), Р.В. Овчаровой (2006), Е.Г. Смирновой (2009) и других. Ранее эти феномены рассматривались как составляющие «родительства», теперь же, с точки зрения данных исследователей, понимаются как отдельные феномены, обладающие индивидуальной, гендерной и социальной обусловленностью. Следовательно, «отцовство»

и «материнство» могут изучаться: во-первых, как конкретные понятия, относящиеся к личной сфере мужчины или женщины; во-вторых, как целостные социально-психологические явления; в-третьих, как базовые составляющие феномена родительства.

С.Ю. Девятых в своей диссертационной работе отмечает, что реализуя себя в контексте социальных отношений, «материнство» и «отцовство» изменяется вместе с изменением общества, трансформируя социальные, гендерные и индивидуальные стереотипы матери и отца [3].

В настоящее время произошли изменения практически во всех сферах жизнедеятельности российского общества, что не могло не сказаться на отношении женщин и мужчин к «материнству» и «отцовству». Снижение ценности семьи, потребности в детях, отказ от осуществления своих природой предназначенных ролей усугубляет ситуацию. Мужчина и женщина оказываются неготовыми к осуществлению социальных ролей «отца» и «матери». Как отмечает И.Г. Григорьян, эти обстоятельства выдвигают на первый план проблему психологической и нравственной подготовки молодежи, прежде всего, девушек, к адекватному материнству, к осознанию и принятию миссии матери и ответственности за рождение и воспитание ребенка [2].

В последнее десятилетие изучение готовности к материнству велось в разных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних (С.О. Кашапова, 1999); при исследовании факторов риска психической патологии ребенка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей (А.И. Захаров, 1995; Г.В. Скобло, А.А. Северный, 1995; Г.В. Козловская, 1995 и др.); в филогенетическом аспекте (Г.Г. Филиппова, 1995-1999). Исследовались значимые личностные характеристики будущей матери, разрабатываются методы, выявляющие отношение родителей к неродившемуся ребенку (Н.В. Боровикова, С.А. Федоренко, 1999), изучаются факторы, влияющие на материнское поведение (С.Н. Копыл, Л.Л. Баз, 1994; В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов, 1995) [5].

В своей концепции С.Ю. Мещерякова (2000) психологическую готовность к материнству рассматривает как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-субъектная ориентация в отношении к еще неродившемуся ребенку. Она формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов и, с одной стороны, имеет инстинктивную основу, а с другой – выступает как особое личностное образование. В структуре готовности ей

выделяются: особенности коммуникативного опыта, полученного в детстве; переживания женщиной беременности, в том числе отношение к еще неродившемуся ребенку; ориентация на стратегию воспитания и ухода за младенцем [4].

В диссертационном исследовании И.Г.Григорьян (2013), конкретизировано научное представление о содержании понятия «психологическая готовность к материнству», которую автор определяет как интегральную характеристику личности, объединяющую психологические мотивы, знания и качества, обеспечивающие принятие решения стать матерью, которая проявляется в мотивационно-ценностном, эмоционально-волевом, когнитивном, операционально-поведенческом компонентах. Содержание *когнитивного* компонента образуют знание о природе и феномене материнства; о нравственно-психологических основах взаимодействия в диаде «мать-дитя»; о личностных качествах матери. Содержание *мотивационно-ценностного* компонента образуют интерес к теме будущего материнства, к личностным качествам матери. Содержание *операционально-поведенческого* компонента образуют умения взаимодействовать с ребенком; умение рефлексировать и корректировать собственное поведение. Содержание *эмоционально-велевого* компонента образуют положительный эмоциональный фон отношений к будущему ребенку и материнству; близкую межличностную дистанцию в диаде «мать-дитя»; эмпатию; осознание ценности другого человека [2].

Ю.К. Абдрахманова (2000-2002 гг.) изучала психологические особенности беременных женщин, готовых и не готовых к материнству. В качестве сравнительных критериев были выбраны: «запланированность» беременности, коммуникативный опыт в собственном детстве, психоэмоциональное состояние во время беременности, представления о материнстве и др. [5].

В нашем диссертационном исследовании мы рассматриваем не изолированную «готовность к материнству» или «готовность к отцовству», а комплексное образование, определяемое нами как «психологическая готовность к родительству». Мы считаем, что «психологическая готовность к родительству» – это интегральная характеристика личности, уровень которой определяется сформированностью: знаний о «родительстве» как о психологическом и социальном феномене; образа своей будущей родительской роли; личностных качеств, способствующих будущему эффективному родительству; рефлексии и саморегуляции; позитивного

настрою на будущего ребенка; позитивной оценки себя в качестве будущего родителя как самореализующейся, самоутверждающейся и саморазвивающейся личности.

«Психологическая готовность к родительству», на наш взгляд, включает следующие компоненты: когнитивно-рефлексивный, личностный, эмоционально-регулятивный. Для успешной реализации родительства как феномена все компоненты готовности к родительству должны иметь достаточный уровень развития к моменту рождения ребенка.

Готовы ли современные молодые женщины быть «мамами» к моменту рождения ребенка? Отличается эта готовность у «потенциальных» матерей-замужних молодых женщин без детей и беременных женщин; изменяется ли эта готовность с самим фактом рождения ребенка? На эти и другие вопросы мы и попробовали получить ответы в нашем комплексном исследовании психологической готовности к родительству у молодых замужних женщин. В данной публикации представлена часть полученных результатов исследования, посвященная выявлению образа «будущей родительской роли».

Материалы и методы

В исследовании участвовало две группы замужних женщин, средний возраст которых составлял 26 лет (от 24 до 28 лет). В первую группу входили женщины, на момент исследования, не имеющие детей; во вторую – женщины, находящиеся в стационаре роддома №4 г. Нижнего Новгорода. Вторая группа женщин была протестирована дважды: до родов – на сроке беременности 38-39 недель, и в первые 3-5 дней после рождения ребенка.

Цель данного этапа исследования можно сформулировать так: проследить динамику изменения образов своих будущих родительских ролей у замужних молодых женщин. Мы предположили, что изменение родительского статуса молодых женщин («потенциальный родитель», «беременная», «родитель») приводит к существенному изменению образа своих будущих функциональных родительских ролей.

Нами была использована авторская методика «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие родительские роли»), разработанная Е.Н. Васильевой и А.В. Орловым. Данный вариант методики позволяет выявить отношение к будущим функциональным родительским ролям, составляющими интегральный образ роли «матери» или «отца». Респонденты заполняли бланк со списком функциональных родительских ролей, в котором они ранжировали их по предпочтению,

исходя из образа своей будущей роли матери. Список ролей включал в себя 20 позиций: «Авторитет», «Вдохновитель», «Воспитатель», «Дисциплинатор», «Друг», «Зависимый», «Защитник», «Компаньон», «Объединитель», «Опекун», «Организатор», «Помощник», «Оппонент», «Руководитель», «Собеседник», «Советчик», «Тренер», «Утешитель», «Учитель», «Эстет» [1].

Обсуждение результатов

На первом этапе нашего исследования мы сравнили полученные данные у всех трех групп респондентов:

- первая группа – женщины без детей, статус – «потенциальный родитель»;
- вторая группа – беременные женщины, статус – «беременные»;
- третья группа – женщины с новорожденными детьми в возрасте 3-5 дней, статус – «родитель».

Нас интересовала динамика изменений образа будущих родительских ролей. Были получены достоверные изменения только по трем ролям: «Зависимый», «Организатор», «Собеседник» (рис. 1).

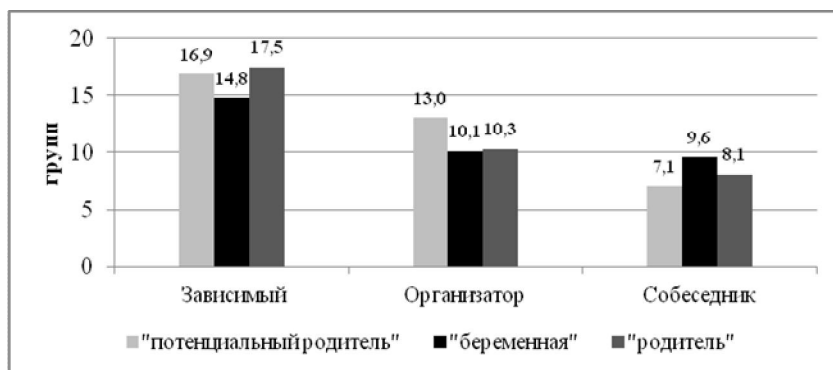


Рис. 1. Средние по выборке ранги будущих функциональных родительских ролей, значительно отличающихся у респондентов с разным статусом

Из рисунка 1 видно, что роль «Зависимого», то есть того, кто зависит от своего ребенка, изменяется следующим образом: для женщин со статусом «потенциальный родитель» эта роль незначима (средний ранг роли низкий – 16,9), затем значимость немного повышается у «беременных» (средний ранг роли 14,8) (достоверность на уровне $p=0,01$) и снова уходит на «задний» план в группе «родителей» (средний ранг роли

17,5), однако разница статистически недостоверна ($p=0,13$).

Объяснить это можно, на наш взгляд, следующим: роль «Зависимого» не является привлекательной для «потенциальных родителей», так как взрослый человек не принимает ситуацию зависимости от своего ребенка, предпочитая как раз обратную. Однако в период беременности женщина, как никогда потом, зависима от своего ребенка: ее состояние, самочувствие, переживания непосредственно связаны с ним, поэтому ощущение такой зависимости несколько увеличивает значимость рассматриваемой роли. Далее, перейдя в новый статус «родителя», молодые женщины «освобождаются» и снова понижают значимость роли «Зависимый».

Роль «Организатора», то есть того, является инициатором и вдохновителем семейных мероприятий и досуга своего ребенка, меняется таким образом: будучи, в среднем на 13 месте из 20 возможных, то есть почти в середине, у «потенциальных родителей», роль «переходит» на несколько рангов и становится более значимой у «беременных» (средний ранг роли 10,1) (достоверность на уровне $p=0,03$) и больше не меняет свою значимость у «родителей» (средний ранг 10,3) (достоверность на уровне $p=0,88$). Скорее всего, женщины – «потенциальные родители», планируя «распределение» ролей в отношении своего будущего ребенка, предполагают, что эта роль «истинно» мужская и выполнять ее должен муж. Женщины в статусах «беременные» и «родитель», более лояльно начинают относиться к распределению обязанностей в семье в отношении семейного досуга и, в общем-то, готовы в будущем организовывать семейные мероприятия.

Динамика изменений роли «Собеседника», то есть того, с кем ребенку будет интересно поговорить, получить полезную для себя информацию, следующая: самая высокая значимость данной роли отмечена у женщин в статусе «потенциальный родитель» (средний ранг 7,1), затем значимость несколько падает у беременных женщин (средний ранг роли 9,6) (достоверность различий на уровне $p=0,05$) и снова повышается у женщин в статусе «родитель» (средний ранг 8,1), но статистически незначимо ($p=0,15$). Поскольку динамика роли «Собеседник» претерпевает незначительные изменения, то можно говорить о том, что женщины всех трех групп практически одинаково оценивают важность данной роли для себя как родителя.

Далее мы попытались выяснить, какие из предложенных для оценки родительских ролей выбраны в качестве «особо предпочитаемых» и

«особо отвергаемых» у женщин в разном статусе: «потенциальный родитель», «беременная» и «родитель». Для анализа были выделены роли, выбранные в качестве «самых значимых» или «самых незначимых» 50% (и более) женщин в каждой из изучаемых нами групп. Результаты выборов нашли отражение в рисунке 2.

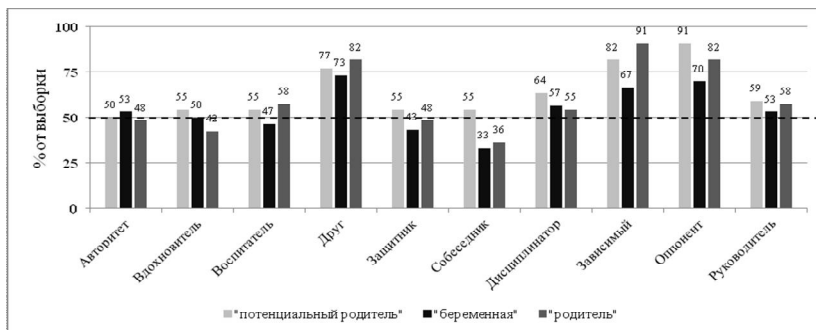


Рис. 2. Будущие родительские функциональные роли, выбранные в качестве «особо предпочитаемых» («Авторитет», «Вдохновитель», «Воспитатель», «Друг», «Защитник», «Собеседник») и «особо отвергаемых» («Дисциплинатор», «Зависимый», «Оппонент», «Руководитель») женщинами с разным статусом: «потенциальный родитель», «беременная», «родитель».

Ориентируясь на рисунок 2, мы можем выделить роли, которые женщины с разным статусом выбирают в качестве «особо предпочитаемых» и «особо отвергаемых». Рассмотрим выбор родительских ролей женщинами из каждой группы.

Большинство (77%) молодых женщин в статусе «потенциальный родитель» как значимую для себя роль в качестве родителя выбирает, прежде всего, роль «Друга» (того, кому ребенок может довериться). Эту же роль, как самую предпочитаемую, выбирают и беременные женщины (73%), и женщины в статусе «родитель» (82%).

Следующие по предпочтению у женщин в статусе «потенциальный родитель» роли: «Вдохновитель» (тот, кто может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности), «Воспитатель» (тот, кто целенаправленно прививает нормы и правила поведения, указывает ребенку, как нужно поступать в той или иной ситуации), «Защитник» (тот, кто защищает от проблем, вселяет спокойствие), «Собеседник» (тот, с которым можно интересно поговорить, получить

полезную информацию). Эти роли в группе «потенциальный родитель» выбрали 55% женщин. В группе «беременных» из вышеперечисленных ролей значимой для 50% женщин оказалась только роль «Вдохновителя». А для молодых женщин, имеющих новорожденных детей (статус «родитель») из данного списка значимой стала роль «Воспитателя» (58% женщин от всей группы).

50% женщин из группы «потенциальный родитель» выбрали в качестве предпочитаемой роль «Авторитета», то есть того, кто является неким идеалом для ребенка, служит примером для подражания. Эту же роль как значимую для себя выбрали и 53 % беременных женщин, также 48% молодых женщин в статусе «родитель».

Рассмотрим теперь роли, которым нашими респондентами из всех трех групп было отведено место как «особо отвергаемым». 91% женщин в статусе «потенциальный родитель» указали роль «Оппонента» (того, с кем у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов) как самую «незавидную» для себя роль в качестве будущей матери. Такого же мнения 70% беременных женщин и 82% женщин с новорожденными детьми в статусе «родитель».

Роль «Зависимого» (того, кто зависит от своего ребенка) ставят на одно из последних мест в списке своих будущих родительских ролей 82% женщин в статусе «потенциальный родитель», 67% беременных женщин (статус «беременная») и 91% родивших женщин (статус «родитель»).

Роль «Дисциплинатора» (того, кто распределяет наказания) считают наименее значимой для себя как родителя 64% молодых женщин в статусе «потенциальный родитель», 57% беременных молодых женщин и 55% женщин с маленьким ребенком в статусе «родитель».

И, наконец, последняя роль в списке «особо отвергаемых» – роль «Руководителя», того, кто управляет ребенком, дает ему указания, требует их исполнения, организует жизнь ребенка и всех членов семьи. Эту роль как «невыигрышную» отметили 59% молодых замужних женщин в статусе «потенциальный родитель», 53% беременных молодых женщин (статус «беременная») и 58% родивших женщин, имеющих новорожденного ребенка в возрасте 3-5 дней.

Выводы

Выведенная нами в начале исследования гипотеза не подтвердилась: родительский статус («потенциальный родитель», «беременная», «родитель») не является фактором изменения образа своих будущих функциональных родительских ролей у молодых замужних

женщин. Ранее, изучая изменение образа будущей родительской роли при переходе от одного возрастного периода в другой (подростничество-юность-молодость) [1], мы выявили, что на протяжении юношеского возраста происходят большие изменения в отношениях респондентов обоего пола к своим будущим родительским ролям (14 статистически значимых различий: 8 у юношей и 6 у девушек), чем в период молодости (6 статистически значимых различий: 5 у мужчин и 1 у женщин).

Изменение значимости отдельных ролей от конца подросткового к середине-концу юношеского возраста, на наш взгляд, объясняется спецификой этих возрастных периодов: старшие подростки (14-16 лет), вступая в первый период взрослой жизни, еще мало уделяют внимание такой ее неотъемлемой части как создание собственной семьи, рождение детей, выполнение накладываемых семейными ролями обязанностей – супружеских, родительских и т.д. Представители же юношеского возраста, начиная планировать жизненную перспективу в целом, наравне с построением профессиональной карьеры, задумываются и над «организацией» личного пространства, в котором выполнение родительской роли значимо для осознания своей нужности и ценности как личности.

Более стабильные отношения к будущей родительской роли респондентов периода молодости, по сравнению с юношеством, можно объяснить следующим: «создав» свой образ родительской роли к середине-концу юношеского возраста, в молодости человек начинает менять не столько его компоненты, сколько их содержание, а, главное, себя, становясь объектом собственного воздействия, изменения, воспитания и развития. Поэтому выстроенная структура образа родительской роли мало изменяется на протяжении молодости, по сравнению с изменениями, которые она претерпевает на протяжении периода юности [1].

Таким образом, характер изменений образа будущей родительской роли, по нашим данным, определяется, прежде всего, возрастными психологическими новообразованиями, а не типом родительского статуса.

Анализируя полученные эмпирические данные, можно констатировать, что наиболее предпочитаемой родительской функциональной ролью для всех замужних молодых женщин в статусах «потенциальный родитель», «беременная» и «родитель» является роль «Друга», то есть именно эту роль женщина хотела бы сделать доминирующей в поведении по отношению к своему ребенку в процессе

формирования его личности. Так как выбор этой роли в качестве «особо предпочитаемой» не зависит от родительского статуса женщины, то можно говорить о существовании некоторого фактора, определяющего данное отношение к роли «Друга», основным мотивом которой является факт доверия как универсальной социальной ценности в процессе воспитания. На наш взгляд, этим фактором является стереотип социально желательного поведения женщины как матери по отношению к своему ребенку, который сформирован у российских женщин к середине периода молодости. Роли «Зависимый» и «Оппонент» воспринимаются респондентами как универсально негативные для репертуара будущего родительского поведения женщины, вне зависимости от ее актуального родительского статуса.

Таким образом, среди всего разнообразия ролевого репертуара будущих родительских ролей женщин, участвовавших в исследовании, образы ролей «Друг», «Зависимый», «Оппонент» как «материнские» роли, для подавляющего большинства респондентов (более, чем 67% от группы) являются значимыми/незначимыми и не подвержены изменениям вследствие изменения родительского статуса.

Полученные данные, на наш взгляд, могут быть полезны семейным психологам, психологам-консультантам, работающим в женских консультациях и перинатальных центрах.

Литература:

1. Васильева, Е.Н., Щербаков, А.В. Изучение отношения подростков, юношества и молодежи к своим будущим родительским ролям // В мире научных открытий. – 2013. – №9 (45). – С. 214-240.
2. Григорьян, И.Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2012. – 23 с.
3. Девярых, С.Ю. Особенности представлений о родителстве в юношеском возрасте (анализ гендерных различий): автореф.дис. ... канд. психол. наук. – Смоленск, 2006. – 23 с.
4. Мещерякова, С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С.18-27.
5. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб.пособие. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

Vasil'eva, E.N. Dinamika izmenenij obraza budushhej roditel'skoj roli u molodyh zhenshhin v svyazi s izmeneniem ih roditel'skogo statusa / E.N.

Vasil'eva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – S. 47-57.

© Е.Н. Васильева, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— • —

УДК 159.9.:37.015.3

РОЛЕВАЯ СТРУКТУРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РОДИТЕЛЬСТВУ

Е.Н. Васильева. НИУ «Высшая школа экономики» (Москва, Россия).

e-mail: vayulena@yandex.ru

А.В. Орлов. ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» (Нижний Новгород, Россия). e-mail: orav@mail.ru

Резюме. В статье рассматриваются исследования отечественных и зарубежных авторов, посвященных проблеме ролевого взаимодействия членов семьи. Учитывая имеющиеся работы в сфере семейной психологии, авторами статьи разработаны определения родительской и детской функциональных ролей, восполняющих недостаток теоретических знаний в данной области. На основе созданной концепции ролевой структуры детско-родительского взаимодействия, сконструированы и апробированы психодиагностические методики «Социальные семейные роли» и «Социальные роли ребенка». В статье представлены результаты исследования, посвященного определению отношения молодых девушек к своим будущим родительским ролям и ролям своего будущего ребенка как составляющим когнитивно-рефлексивного компонента психологической готовности к родительству. В результате анализа полученных данных, были определены характерные особенности структуры образов будущих родительских ролей девушек и их представлений о ролях своего будущего ребенка. Разработанный авторами инструмент измерения ролевой структуры детско-родительских отношений может быть рекомендован специалистам, занимающимся вопросами семьи и подготовкой молодежи к семейной жизни и родительству.

Ключевые слова: структура семьи, семейная роль, супружеские роли, роли ребенка, родительские функциональные роли, будущая родительская роль, готовность к родительству,

Психологический климат и особенности воспитания в семье играют решающую роль в формировании личности ребенка. Более того, отношения в семье между родителями и детьми продолжают оказывать свое влияние, как на протяжении детства, так и в дальнейшей взрослой жизни субъекта. Содержательная и эмоциональная сторона этих отношений, их формы, функции могут меняться, однако их значимость остается постоянно высокой, даже для зрелой личности.

Однако семья как целостная система, реализующая совокупность функций, обеспечивающих полное удовлетворение потребностей членов семьи, характеризующаяся внешними и внутренними границами и иерархической ролевой структурой отношений [6], в связи с изменением ситуации в обществе, также претерпевает серьезные изменения и кризисы, не оставляя неизменными и детско-родительские отношения. Детско-родительские отношения входят в одну из подсистем семьи и также как и семья в целом имеют свою ролевую структуру. В самом общем виде, *семейная роль* понимается как конкретизации социальных ролей мужа и жены, матери и отца, детей и родителей и т.д. Понятие семейной роли в отечественной науке опирается на понятие «социальной роли», как представлении человека о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от него в данной ситуации» [11,25].

Семейные роли определяются местом и функциями индивида в семейной группе и подразделяются в первую очередь на: супружеские (жена, муж), родительские (мать, отец), детские (сын, дочь, брат, сестра), межпоколенные (дедушка, бабушка), внутриспоколенные (старший, младший) и т.д. Выполнение любой семейной роли зависит от ряда условий, главным образом от правильного формирования ролевого образа [11].

Рассматривая семью как систему, исследователи чаще всего уделяют внимание супружеской подсистеме. Авторы, рассматривая факторы, определяющие ролевое поведение супругов в семье, указывают следующие: стереотипы родительской семьи (Э. Берн, Т.И. Мишина); сменяющиеся социокультурные взгляды на семейные роли мужчин и женщин (В.Н. Дружинин, В.М. Целуйко, Е.В. Антонюк, Ю.Е. Алешина, В.А. Сысенко); совместимость их индивидуальных ценностных представлений

(Э.Г. Эйдемиллер); несогласованность ролевых представлений супругов (Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова) и т.д. [1].

Кроме вышеперечисленного, авторы современных исследований в пространстве супружеских ролей уделяют внимание таким факторам как особенности представлений супругов о собственном ролевом поведении [8], а также влиянию родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении [5].

Ролевая согласованность в браке, определяющаяся как степень соответствия ролевых ожиданий одного из супругов и притязаний его партнера в значимых сферах брака (таких как бытовая организация семьи, родительская и эмоционально-психологическая функции супругов, их социальная активность и внешняя привлекательность) (А.Н.Волкова), не только характеризует семейные взаимоотношения с точки зрения удовлетворенности браком и уровня конфликтности в паре, но и выступают фактором развития брачно-семейных отношений [1]

В диссертационном исследовании О.Э. Баклановой (2012) рассматривается согласованность супружеских ролей как фактора развития продуктивных брачно-семейных отношений. Автор приходит к выводу, что: индивидуалистическая направленность личности и активизация высших потребностей согласованных супругов указывают на их стремление к самоактуализации, являющейся маркером продуктивных брачно-семейных отношений; маркерами семейного конфликта с позиции ролевой согласованности служат усиление значимости и расширение арсенала личностных ценностей (у женщин) и механизмов психологической защиты (у мужчин); с нарастанием рассогласованности ролевых установок в браке супругов-мужчин у их жен наблюдается смещение выраженности личностных особенностей от агрессивно-индивидуалистических к эмпатийно-коллективистским и усиление напряженности в сферах супружества; высокая степень ролевой согласованности в браке у женщине усиливает ответственность их супругов в большинстве сфер семейного взаимодействия, что смещает распределение ролей в семье от традиционного уклада к эгалитарному [1].

В сфере детско-родительских отношений, на наш взгляд, родительские роли описаны недостаточно. В своих исследованиях большинство авторов рассматривали такие аспекты как стили воспитания, поведения; типы родительского отношения; родительская позиция; родительские установки, директивы и т.д.

В работе Е.О.Смирновой и М.В.Быковой (1997) выделены девять

стилей родительского поведения, которые ими описываются как родительские роли:

- *«Строгий родитель»*. Жестко направляет ребенка по пути социальных достижений, как правило, блокируя при этом его активность и инициативность. В целом этот стиль воспитания можно назвать авторитарным.

- *«Объяснительный родитель»*. Предъявляя требования и запрещая что-либо, апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению. Общение с ребенком строится на равных.

- *«Компромиссный родитель»* предлагает ребенку что-либо привлекательное взамен совершения им непривлекательного для него действия. Однако определенные требования и контроль за их выполнением родителями осуществляется постоянно.

- *«Ситуативный родитель»* принимает соответствующее решение в зависимости от условий, в которых он находится; система требований и стратегия воспитания в данном случае лабильная и гибкая.

Кроме стилей, описанных выше, авторы выделяют такие стили как «Сочувствующий родитель», «Автономный родитель», «Потакающий родитель» [7]. Данные стили во многом согласуются со стилями по классификации Э.Г. Эйдемиллера и Е.А. Личко (1979), М. Арутюняна (1988), А. Болдуина (1979) и т.д.

Одна из самых известных типологий родительского отношения принадлежит С. Броуди (1978). Типология описывает 4 типа отношений родителей к своему ребенку:

1 тип. Поддерживающее поведение. Родители легко приспосабливаются к потребностям ребенка. Для них характерно поддерживающее, разрешающее поведение. Тем не менее, к ребенку предъявляются определенные требования, и его поведение контролируется, но делается это мягко. С учетом индивидуальных особенностей ребенка.

2 тип. Доминирующее поведение. Основной характеристикой данного типа родительского отношения является стремление привить ребенку определенные навыки. Привычки, способы поведения. Родители этого типа сознательно стараются приспособиться к потребностям ребенка, они чаще доминируют, чем уступают.

3 тип. Холодное поведение. В качестве основного инструмента воспитания здесь выступает жесткий контроль. Последовательное и суровое приучение ребенка к определенному поведению. Родители этого типа

не проявляют большого интереса к ребенку. Основным здесь выступает чувство долга. В отношениях с ребенком почти нет теплоты и совсем нет спонтанности.

4 тип. Непоследовательное поведение. Поведение родителей неадекватно возрасту и потребностям ребенка. Допускается много ошибок в воспитании. Родители плохо понимают своего ребенка. Их прямые воспитательные воздействия, так же как реакция на одни и те же поступки ребенка противоречивы. Требования предъявляются непостоянно. Контроль над ребенком ослаблен.

По мнению С. Броуди, наиболее вредным для ребенка оказывается четвертый стиль родительского отношения, так как постоянная непредсказуемость реакций лишает ребенка ощущения стабильности окружающего мира и провоцирует повышенную тревожность. Согласно данной теории, характеристики родительского (в основном, материнского) отношения определяются личностными особенностями обеих сторон общения: и матери, и ребенка, что указывает на активный характер взаимодействия в детско-родительских отношениях [7].

В работах этих и других авторов доказательно описано влияние стилей родительского отношения и детско-родительского взаимодействия на развитие личности ребенка.

Целый ряд исследований посвящен изучению детских ролей в семье. Так, Н.Н. Посысов (2004) описывает роли, которые ребенку «предписано играть» родителями во внутрисемейных отношениях, например, такие как «Кумир», «Козел отпущения», «Делегат» и др. [9] От характера, места и функционального наполнения каждой роли зависит формирование личности ребенка. Например, в роли «Кумира» у ребенка формируются такие черты характера, как эгоцентризм, инфантилизм, зависимость, комплекс превосходства; в роли «Козла отпущения» – возникает комплекс неполноценности, сочетающийся с чувством ненависти к миру и может сформироваться личность «тирана» и «агрессора». Если ребенок вынужденно «играет» роль «Делегата», т.е. родители ожидают от него воплощения своих несбывшихся надежд и через него контактируют с внешним миром, предъявляя свою семью социуму как успешную социальную группу, то это способствует формированию черт классического психастеника с чрезмерной ответственностью, постоянной тревогой за возможные ошибки и т.д.

В работе Г.Т. Хоментаускаса (1989) «Семья глазами ребенка» приводится описание детских «ролей», как внутренних позиций ребенка.

Они в общей форме отражают, как ребенок воспринимает отношение родителей к себе и как он сам относится к себе. Автор выделяет четыре обобщенные установки ребенка по отношению к родителям и к себе: *«Я нужен и любим, и я люблю вас тоже»*; *«Я нужен и любим, а вы существуете ради меня»*; *«Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам»*; *«Я не нужен и нелюбим. Оставьте меня в покое»* [10].

Некоторые авторы описывают роли, которые ребенок может выбрать как стратегию адаптации в трудной семейной ситуации. Так, в работе И.А. Фурманова, А.А. Аладына, Н.В. Фурмановой (1999) дается характеристика ролей ребенка в семье родителей-алкоголиков: «Ужасный ребенок», «Псевдородитель», «Шут гороховый», «Человек-невидимка», «Больной» [9].

В последние годы интерес к проблемам формирования родительского отношения и поведения возрастает, на что указывают исследования таких авторов как Н. Чодороу, 2000 (12), Е.А. Володарская, 2005 (3), В.А. Лазарева, 2005 (7), Г.Г. Филиппова, Н.В. Милехина, 2006 (10); Ю.В. Борисенко, 2007 (2), Л.В. Жуковская (2011) и другие. Однако при всем многообразии исследований, система детско-родительских ролевых отношений в настоящее время практически не исследована. Описание и исследование спектра родительских и детских ролей является, на наш взгляд, актуальной задачей в области семейной психологии и консультативной практики.

По нашему мнению, родительская социальная роль – это социальная функция личности в семье в отношении ребенка, соответствующая семейному укладу, принятым в семье нормам поведения, традициям и сложившимся межличностным отношениям. С нашей точки зрения, первостепенной задачей при исследовании семейных отношений является изучение системы функциональных ролей. Мы понимаем функциональную семейную социальную роль как определенную модель поведения человека в семье, в структуре семейных отношений, направленную на выполнение определенных функциональных задач (обязанностей) по обеспечению целостности, устойчивости и адаптивности семьи.

Детская социальная роль, в нашем понимании, может выражаться в форме родительско-детских экспектаций (от англ. expectation – ожидание). Родители, выполняя свои родительские обязанности, ждут в ответ на свои действия, соответствующих действий от своих детей.

Соответственно, ожидают определенных поступков, надеются, что дети дадут им возможность радоваться, получать удовольствие, что-то делать, или, наоборот, не делать, тем самым приписывая им те или иные роли.

Изучение содержания родительских и детских ролей на достаточной выборке студентов (298 человек) факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, привело нас к созданию методик в форме опросников: «Социальные семейные роли» и «Социальные роли ребенка».

Материалы и методы

Для проведения исследования была сформирована группа студентов факультета социальных наук ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» г. Нижнего Новгорода в количестве 52 человек в возрасте 21-22 лет.

Материалы, публикуемые в данной статье, являются частью комплексного изучения психологии семейных социальных ролей и психологической готовности к родительству [2, 3, 4].

Психологическая готовность к родительству, по нашему мнению, определяется как интегральная характеристика личности, уровень которой выражается в сформированности: знаний о «родительстве» как о психологическом и социальном феномене; представлений о своих будущих функциональных родительских ролях; личностных качеств, способствующих будущему эффективному родительству; рефлексии и саморегуляции; позитивного настроения на будущего ребенка; позитивной оценки себя в качестве будущего родителя как самореализующейся, самоутверждающейся и саморазвивающейся личности. Психологическая готовность к родительству, на наш взгляд, включает следующие компоненты: когнитивно-рефлексивный, личностный, эмоционально-регулятивный.

Задача данного этапа исследования состояла в определении отношения респондентов к своим будущим родительским ролям и ролям своего будущего ребенка как составляющие когнитивно-рефлексивного компонента психологической готовности к родительству.

Для решения данной задачи был создан психодиагностический инструментарий, включающий в себя методику «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие родительские роли» Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова) и методику «Социальные роли ребенка» (вариант «Роли моего будущего ребенка» Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова). Вариант методики «Мои будущие родительские роли» позволяет выявить отношение к

будущим функциональным родительским ролям.

Респондентам было предложено заполнить бланк со списком функциональных родительских ролей, в котором они ранжируют роли по предпочтению, исходя из представлений о себе как будущей матери или будущем отце. Список ролей идентичен для обоего пола и включает в себя 20 позиций - «Моя будущая родительская роль»:

1. **«Авторитет»** – лицо, являющееся неким идеалом личности для ребенка, служащее примером для подражания.

2. **«Вдохновитель»** – лицо, которое может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности.

3. **«Воспитатель»** – лицо, целенаправленно прививающее нормы и правила поведения ребенку, указывающее как нужно поступать в той или иной ситуации.

4. **«Дисциплинатор»** – лицо, распределяющее наказания в отношении ребенка.

5. **«Друг»** – лицо, которому ребенок может довериться.

6. **«Зависимый»** – лицо, которое зависит от ребенка.

7. **«Защитник»** – лицо, которое защищает ребенка от проблем, вселяет спокойствие.

8. **«Компаньон»** – лицо, участвующее в совместной с ребенком деятельности на более или менее равных правах.

9. **«Объединитель»** – лицо, который объединяет семью в единое целое, гасит конфликты между членами семьи и ребенком, сближает родственников.

10. **«Опекун»** – лицо, осуществляющее уход за ребенком, удовлетворяющее его материальные потребности.

11. **«Организатор»** – лицо, являющееся инициатором и вдохновителем семейных мероприятий и досуга ребенка.

12. **«Помощник»** – лицо, к которому ребенок может обратиться за помощью в плане практических действий, который может его выручить в каком-либо деле.

13. **«Оппонент»** – лицо, с которым у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов.

14. **«Руководитель»** – лицо, которое управляет ребенком, дает указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение.

15. **«Собеседник»** – лицо, с которым ребенку интересно поговорить, получить от него полезную информацию.

16. **«Советчик»** – лицо, к которому ребенок может обратиться за советом и получить ценное пояснение, обратиться к нему как к эксперту в чём-либо.

17. **«Тренер»** – лицо, которое заставляет ребенка проявлять активность, стимулирует на ту или иную деятельность.

18. **«Утешитель»** – лицо, к которому ребенок может обратиться за эмоциональной поддержкой, сочувствием и получить её.

19. **«Учитель»** – лицо, целенаправленно обучающее ребенка чему-либо, передающее какие-либо знания и навыки.

20. **«Эстет»** – лицо, прививающее ребенку чувство вкуса, гармонии и красоты.

Вариант методики «Роли моего будущего ребенка» позволяет выявить родительско-детские экспектации, то есть ожидания «будущих» родителей по отношению к своему «будущему» ребенку. Процедура заполнения бланка методики аналогична предыдущей. Список также включает в себя 20 позиций - «Как родитель, я бы хотел, чтобы мой ребенок давал мне возможность....»:

- 1 – ...проявлять заботу, чувствовать себя нужным человеком;
- 2 – ...гордиться собой;
- 3 – ...проявлять власть, самоутверждаться;
- 4 – ...самосовершенствоваться;
- 5 – ...поговорить, обменяться информацией, узнать что-то новое;
- 6 – ...зарядиться энергией;
- 7 – ...меньше тревожиться о своём будущем;
- 8 – ...общаться с интересными людьми, ориентироваться в социуме;
- 9 – ...дарить любовь;
- 10 – ...получать любовь, эмоциональную близость;
- 11 – ...проявлять активность в жизни и на работе;
- 12 – ...сбрасывать негативную энергию, проявлять агрессию;
- 13 – ...чувствовать себя более комфортно в семье;
- 14 – ...мечтать о будущем;
- 15 – ...быть ближе к мужу (жене);
- 16 – ...учить, воспитывать, делиться опытом;
- 17 – ...иметь доверенное лицо, получить совет;
- 18 – ...приобщаться к культуре, искусству;
- 19 – ...устраниться от решения бытовых проблем;
- 20 – ...получить поддержку, помощь.

Обсуждение результатов

Данные, полученные по методике «Мои будущие родительские роли» отражены на рисунке 1.

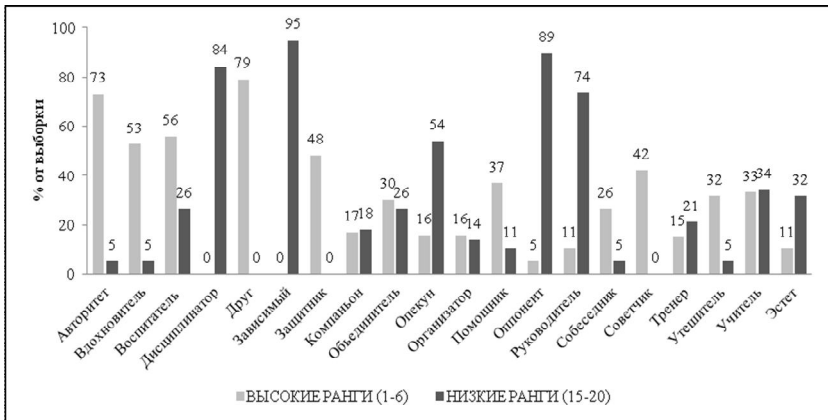


Рис.1 Распределение предпочтений респондентов по отношению к своим будущим родительским ролям

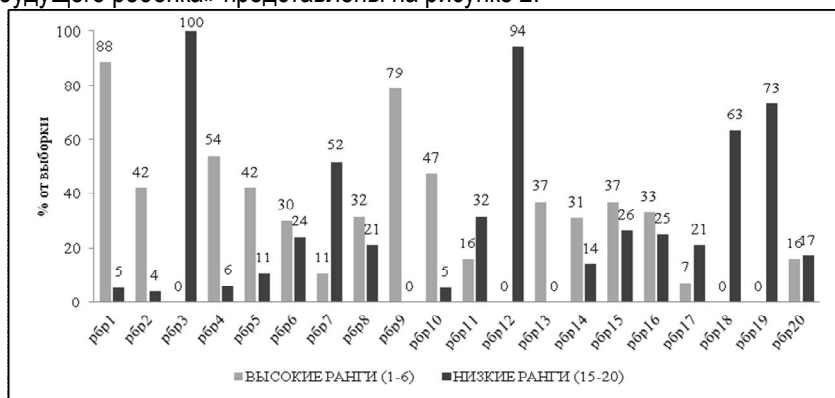
Из рисунка 1 видно, что большинство девушек находят ролевые позиции «Друг» (79% выборки) и «Авторитет» (73% выборки) одними из наиболее предпочтительных по отношению к своему будущему ребенку. То есть девушки в будущем, прежде всего, хотят быть доверенным лицом и примером для подражания своему ребенку.

Далее по значимости для наших респондентов (их выбрало более половины девушек из всей выборки) выступают такие роли как «Воспитатель» (56%) и «Вдохновитель» (53%). «Будущие мамы» уверены, что одной из главных родительских функций является воспитание ребенка. Кроме того, по мнению девушек, мать должна быть также и «вдохновителем» своих детей: поддерживать их начинания, воодушевлять, «заражать» оптимизмом.

Обратим внимание на роли, которые девушки исследуемой выборки отнесли к категории «непредпочитаемых» в качестве своих будущих материнских ролей. Практически все девушки (95% от выборки) считают самой невыигрышной для себя ролью роль «Зависимого» от ребенка. Следующая в этой группе роль «Оппонента», то есть того, с кем у ребенка много разногласий, противоречий, конфликтов. 89% девушек не хотели бы

быть в такой роли в отношениях со своим будущим ребенком. Роли «Дисциплинатора» и «Руководителя» также не нашли положительного отклика у девушек в качестве своих будущих ролей. Самые низкие ранги им присвоили 84% и 74% девушек от выборки соответственно. Еще одна роль, выбранная 54% девушек как «непредпочитаемая» – роль «Опекуна». На наш взгляд, роли «Дисциплинатор», «Руководитель» и «Опекун» относятся к «ответственно-руководящим» ролям, которые в семье должны «играть» мужчины, поэтому девушки и присвоили этим ролям самые низкие ранги.

Рассмотрим теперь роли, которые, по мнению девушек нашей экспериментальной выборки, должен выполнять ребенок, чтобы соответствовать ожиданиям матери. Данные по методике «Роли моего будущего ребенка» представлены на рисунке 2.



Примечание: рбр - роль будущего ребенка

Рис.1 Распределение предпочтений респондентов по отношению к ролям своего будущего ребенка

Исходя из рисунка 2, можно сказать, что наиболее предпочитаемой ролевой позицией своего будущего ребенка большинство девушек (88% от выборки) считают такую, когда ребенок будет давать «возможность проявлять заботу, чувствовать себя нужным человеком». 79% девушек также придают значение такой роли, выполняя которую ребенок «дает возможность дарить любовь». Обе эти детские роли в структуре детско-родительского взаимодействия, на наш взгляд, прежде всего, ориентированы на ролевую позицию матери, что, собственно, и подтверждают своим выбором девушки исследуемой выборки. Еще одна

ролевая позиция ребенка, вызывающая интерес у «потенциальных мам» – позиция, дающая возможность самосовершенствоваться. Ее выбрали в качестве значимой для себя 54% респондентов. Такой выбор девушек показывает, что, по их мнению, современная женщина не должна ограничиваться только реализацией себя в уходе за ребенком, в процессе его воспитания и обучения. Важно развиваться и самой, реализовываться в выбранной сфере деятельности.

Свою негативную оценку все девушки из нашей выборки (100%) дали такой роли «будущего ребенка» как роль, в которой ребенок будет давать «возможность проявлять власть и самоутверждаться за счет него». Близкая по содержанию роль, также «непринимаемая» девушками (94% от всей выборки), роль ребенка, дающая «возможность сбрасывать негативную энергию, проявлять агрессию». Такая ролевая позиция ребенка, когда он дает «возможность устраниваться матери от решения бытовых проблем» считают «незначимой» для себя как матери 73% девушек. Как нам кажется, большинство девушек склонны считать себя в будущем «хозяйкой дома», что предполагает обязательное включение в решение бытовых вопросов.

Интересно, что позиции ребенка, дающие возможность матери «приобщаться к культуре, искусству» и «меньше тревожиться о своём будущем» также оказались в списке ролей, получивших самые низкие ранги (63% и 52% от выборки соответственно). Анализируя такой выбор девушек, можно предположить, что данные роли не были ими отнесены к категории «значимых», поскольку являются «узконаправленными» по сравнению с другими предлагаемыми для оценки ролями «будущего» ребенка.

Выводы

Полученная картина образов ролевой структуры детско-родительского взаимодействия дает повод для размышления о целостной готовности девушек к «будущему» родительству. Как составляющие когнитивно-рефлексивного компонента психологической готовности к родительству, сочетаемость образов «будущих» родительских ролей и образов ролей «будущего ребенка», могут увеличить или уменьшить уровень этой готовности у представителей молодежи. На наш взгляд, в дальнейшем, интересно выявить возможные варианты комплиментарности «родительских» и «детских ролей» как условие эффективности построения детско-родительского ролевого взаимодействия в семье как социальной группе.

Представленные нами методики и «иллюстрация» их практического применения, на наш взгляд, могут обогатить диагностический инструментарий, используемый практическими психологами, занимающимися вопросами семьи, детско-родительскими отношениями, родительскими и детскими ролями в семье, а также подготовкой молодежи к семейной жизни и позитивному родительству.

Литература:

1. Бакланова, О.Э. «Согласованность супружеских ролей как фактор развития продуктивных брачно-семейных отношений»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 25 с.
2. Васильева, Е.Н. Использование тренинговой программы «Эффективное родительство» в процессе подготовки студента-психолога // Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф.(Н. Новгород, 28 ноября 2012 г.). – Нижний Новгород, 2012. – С.234-236,
3. Васильева, Е.Н., Шмонин, А.Б. Образ будущего родительства у подростков с просоциальным поведением // Инициативы XXI в. – 2013. – №1. – С. 74-76.
4. Васильева, Е.Н., Щербаков А.В. Изучение отношения подростков, юношества и молодежи к своим будущим родительским ролям // В мире научных открытий. – 2013. – №9 (45). – С. 214-240.
5. Докучаева, С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколении // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 41-55.
6. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
7. Кузьмишина, Т.Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. - 147 с.
8. Нагоев, Б. Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2006. – 21 с.
9. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.-328 с
10. Хоментаускас, Г. Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.

11. Шибутани, Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

Vasil'eva, E.N., Orlov, A.V. Rolevaja struktura det'sko-roditel'skogo vzaimodejstvija kak sostavljajushaja psihologicheskoy gotovnosti k roditel'stvu / E.N. Vasil'eva, A.V. Orlov, // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – S. 57-70.

© Е.Н. Васильева, А.В. Орлов, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

УДК: 159.9:61+ 316.6

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

А.Л. Душка. Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова
(Одесса, Украина), e-mail: alla_psy@rambler.ru

Резюме: В статье рассматриваются эмоциональные состояния родителей детей с психофизическими отклонениями в развитии, отмечается недостаточная разработанность концепции организации и научного обоснования алгоритма коррекции эмоциональных состояний родителей. Подчеркивается, что по коррекции эмоциональных состояний родителей детей с психофизическими отклонениями в развитии практически нет рекомендаций, что затрудняет создание коррекционной программы, направленной на гармонизацию взаимоотношений ребенка с родителями, от которых зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, родители ребенка с психофизическими отклонениями,

Понятие эмоциональных состояний является одной из сложнейших в психологии и одновременно относится как к фундаментальным, так и к прикладным проблемам. Научная проблема заключается в недостаточной разработанности концепции организации и научного обоснования алгоритма коррекции эмоциональных состояний родителей детей с психофизическими отклонениями, отсутствии концептуально

обоснованных программ формирования регуляции эмоциональных состояний; не учитывается многообразие содержания, форм, а также генезис эмоциональных состояний.

В структуре родительских отношений ряд ученых выделяет три составляющих (Т.В. Архиреева [1], А.Я. Варга [9], Н.В. Гавриш [17], Н.М. Зырянова [25] и др.): эмоциональную; когнитивную; поведенческую (трехчленная модель родительского отношения). Эмоциональный компонент занимает ведущее положение в структуре родительских отношений, в основном, обуславливая особенности их проявления, и определяется как совокупность переживаний, связанных с ребенком, интегральное принятие или отвержение его.

Ряд ученых полагает, что члены семьи ребенка с психофизическими нарушениями имеют личностные нарушения, выражающиеся в эмоциональной лабильности, тревожности, агрессивности (И.В. Рыженко [51], В.В. Ткачева [57]).

И.В. Рыженко [51] проведено исследование, в результате которого выявлены психотипы родителей детей с психофизическими отклонениями:

- циклоидный тип с общей семейной тревожностью. Деструктивные взаимоотношения в семьях данной категории могут проявляться в отрицании правомерности и необходимости вмешательства в процесс лечения и реабилитации ребенка специалистами.

- с истероидной структурой психотипа, которая проявляет себя в экстрапунитивной направленности реагирования с неадекватными личностными и поведенческими реакциями (крики, брань, угрозы), что отражается в большей эмоциональной лабильности с тенденцией к субдепрессивным невротическим переживаниям.

С.А. Векилова [10], Е.С. Кузьмин [31] указывают на то, что поскольку семья является первичной средой развития ребенка, члены семьи, формирующие эту среду, должны стать первыми, кому оказывается психологическая помощь, в случае рождения ребенка с психофизическими нарушениями. Под влиянием сложной жизненной ситуации, в условиях хронического стресса, которым является рождение ребенка с психофизическими отклонениями, повышается доля неблагоприятных и неустойчивых, неравновесных состояний у родителей таких детей (А.О. Прохоров [46]). Под влиянием этих факторов личность человека изменяется настолько, что у человека появляются новые системные качества, «личностные новообразования субъекта» (Л.Г. Дикая [22]). Эти качества сами начинают выступать в роли регулятора поведения

человека, что позволило рассмотреть взаимовлияние качеств личности и неравновесных состояний в представлениях парадигмы «черта личности – состояние».

М.В. Маркова, Т.Г. Ветрила [37] отмечают, что на сегодняшний день установлено, что рождение и воспитание ребенка с психофизическими отклонениями вызывает у родителей комплекс негативных реакций и переживаний, которые обобщаются понятием «родительский стресс». Исследователями описаны психологические особенности переживаний родителей, как следствие рождения и воспитания ребенка с отклонениями в развитии, среди которых выделены этапы адаптации родителей к стрессу, типологические особенности родителей как варианты акцентуаций, возникающих в результате длительной психотравмирующей ситуации, и прочие характеристики, определяющие особенности эмоционального состояния родителей данной категории детей. Кроме того, выделены основные периоды жизненного цикла семьи, являющиеся травматичными для родителей и другие факторы, влияющие на эмоциональное состояние членов семьи ребенка с психофизическими отклонениями в развитии (В.В. Ткачева [57]).

Л.А. Пастухова полагает, что «исходя из представления о том, что разными родителями неодинаково преодолеваются последствия «родительского стресса», как основного показателя эмоционального состояния, можно предположить, что данное обстоятельство различным образом будет отражаться на особенностях родительского отношения к ребенку с психофизическими отклонениями в развитии и, в конечном итоге, на особенностях семейного воспитания» [42, с.112]. М.П. Краузе [29] рассматривает типичные эмоциональные проблемы, с которыми сталкиваются родители, когда у их ребенка обнаруживается то, или иное нарушение развития. Обычные в этой ситуации реакции родителей – гнев, отрицание, горе, чувства вины и стыда, пишет автор.

Нами выделены следующие эмоциональные состояния, испытываемые родителями детей с психофизическими отклонениями:

- тревожность (личностная и ситуативная);
- аффективность;
- депрессивность;
- аутистичность;
- внутренний дискомфорт.

Учеными дается разное определение тревожности:

- Н.Д. Левитов [34], Г.Ш. Габдреева [16], А.И. Захаров [24], А.М.

Прихожан [45], А.О. Прохоров [46] полагают, что частое и продолжительное переживание тревоги как неравновесного состояния формирует личностное свойство – тревожность;

- Т. Larson [66], D. Roscher [67] рассматривают тревожность как фактор, препятствующий успешной адаптации;

- L. Berry [63] определяют тревожность как защитную функцию в процессе адаптации;

- С.В. Белов [4], B. Piers [68] уточняют, что тревожность выступает в качестве индикатора благополучия развития личности, повышаясь в случаях сбоев и нарушений;

- A. Bradley [64] тревожность анализирует как показатель сложности для личности самого процесса адаптации; как «цена», или «стоимость» адаптации к социальному окружению;

- К. Хорни [60], А.И. Захаров [24], А.С. Спиваковская [55], Б.Д.Карвасарский [27], А. Фрейд [58] считают, что тревожность является предвестником неврозов;

- Н.В. Имедадзе [26], Ч. Спилбергер [56], Л.Н. Собчик [54], Х. Хекхаузен [59], В.С. Ротенберг [50], И.А. Мусина [38] пишут, что тревожность способствует нарушениям поведения, дезорганизации интеллектуальной и продуктивной деятельности.

- Т.П. Висковатова [13, с.11] под «личностной тревожностью» понимает эмоциональное состояние, возникающее в определенных условиях, которое воспринимается личностью как угрожающее наработанным жизненным стереотипам и вызывающее необъяснимую тревогу, причем, не всегда отрицательного характера.

Мы полагаем, что тревожность при индивидуальном оптимальном уровне позволяет личности адаптироваться, однако, при высоком уровне тревожности адаптационный процесс зависит от способности личности к восполнению внутренних ресурсов.

В научной литературе мало внимания уделено понятию аффективность. Аффективность – понятие, введенное Э. Блейлером, который писал: «Мы пользуемся термином «аффективность», который должен служить для обозначения не только аффектов в собственном смысле, но и для обозначения легких чувств удовольствия и неудовольствия при всевозможных переживаниях» [6, с.13].

К. Юнг утверждает, что аффективность обозначает и объединяет «не только аффекты в собственном смысле слова, но и легкие чувства, и оттенки чувств удовольствия и неудовольствия» [62, с.6]. А.А. Реан [47]

определяет аффективность как бурное элементарное реагирование на ситуацию, быстрый переход от одного эмоционального состояния к другому, эмоциональную импульсивность.

С.Ю. Головин дает следующее определение «аффективный – относящийся к состояниям удовольствия или неудовольствия; связанный с ощущениями, эмоциями, страстями, чувствами, мыслями» [19, с.16]. Т. Ф. Ефремова [23] устанавливает аффективность как связанную с областью чувств, настроений, переживаний, повышенную эмоциональность.

Мы полагаем, что аффективность – это состояние, выражающееся в постепенно нарастающем эмоциональном напряжении, которому свойственно нарастание интенсивности.

В изученной научной литературе понятия «депрессия» и «депрессивность» четко не разграничены. По мнению А.Н. Корнетова, В.П. Самохвалова, Н.А. Корнетова [28], Т.Ф. Скороходовой [53], В.И. Решетникова [49], депрессия является наиболее часто встречающейся формой психических нарушений. Под термином «депрессия» авторы понимают наличие статических однонаправленных клинических проявлений.

И.Я. Гурович [20], Л.Я. Гусева [21] указывают, что субъективно человек в состоянии депрессии испытывает, прежде всего, тяжелые, мучительные эмоции и переживания – подавленность, тоску, отчаяние. Влечения, мотивы, волевая активность резко снижены. Характерными являются мысли о собственной ответственности за разнообразные неприятные, тяжелые события, происшедшие в жизни человека или его близких.

Т.П. Висковатова отмечает, что «для поведения в состоянии депрессии характерны замедленность, безынициативность, быстрая утомляемость; все это приводит к резкому падению продуктивности. Различаются функциональные состояния депрессии, возможные у здоровых людей в рамках нормального психического функционирования, и патологическая депрессия, являющаяся одним из основных психиатрических синдромов» [13, с.18].

Термин «депрессивность» происходит от понятия «депрессия». Депрессия в психологии (от лат. depressio – подавление) понимается как аффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных (связанных с сознанием) представлений и общей пассивностью поведения (В.М. Блейхер, И.В. Крук [7]).

Под «депрессивностью» мы понимаем одну из форм эмоционального состояния, которое может возникнуть у здоровых людей в определенных личностно значимых ситуациях. Депрессивность имеет признаки проявления, сходные с признаками депрессии, но отличающиеся меньшей силой их выраженности и волнообразностью протекания.

«Аутистичность» происходит от термина «аутизм». Аутизм – «отщепление» от действительности, фиксация на внутренних переживаниях, аффективных комплексах при шизофрении. Под аутизмом понимают изменение отношения больного к людям, уход в себя, отгороженность от внешнего мира, потерю эмоционального контакта с окружающими [19, с. 69].

Ученые В.П. Осипов [41], А.А. Перельман [43], О.Н. Кузнецов [30], В.И. Лебедев [33], Г.В. Логвинович [36], А.В. Семке [52] определяют аутизм как состояние, характеризующееся утратой социальных связей и стремлением к изоляции. Аутизм как проявление нетипичности характеризуют Е.Р. Баенская [2], Б. Беттельхейм [5], Е. Блейлер [6], К. Гилберт [18], Л. Kanner [65], М.М. Либлинг [35], О.С. Никольская [40], Т. Питерс [44], Х. Ремшмидт [48], Л.М. Шипицына [61].

П.В. Волков дает следующее определение: «Аутистическим людям присуща самостоятельность мнений и решений, как и самодостаточная погруженность в мир своих мыслей и интересов» [15, с.5]. М.Е. Бурно отмечает, что аутистичность – «самособойность» мышления и чувствования, проникнутая особой аутистической гармонией-логикой (в силу особенной природы, генетики)» [8, с.43].

В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша подчеркивают, что для «понимания аутистичности как черты личности, обуславливающей дефицит общения, следует подчеркнуть, что аутизм, аутизация – термины, обозначающие болезненное развитие, аутистичность же – свойство личности, проявляющееся в норме и не относящееся к сфере психопатологии. Аутистичность как личностная черта отражается на всей сфере контактов человека; дефицитность общения такого человека является отчасти вынужденной, отчасти неизбежной» [32, с.55].

Л.Л. Баз и О.В. Баженова полагают, что у аутистического типа «нет потребности в общении, не реагируют на обращение, вмешательство взрослого, только дезорганизует их деятельность» [3, с. 97]. С.К. Нартова-Бочавер [39] считает, что аутичность – впечатление внешней замкнутости, причиной которой является не отсутствие коммуникативных навыков, а душевные качества и мотивы.

В.Н. Куницына [32] рассматривает аутистичность, которая приводит к недостаточности социальных связей и мешает контактности; неудовлетворенность общением выражается в чувстве одиночества и зависимости от других; сенситивность снижает легкость общения и влияние на людей. Адаптивность достигается благодаря достаточной эмоциональной устойчивости и сдержанности, осторожности в общении.

Т.П. Висковатова [14, с.28-30] находит, что аутистичность, в отличие от аутизма, представляет собой не клиническую форму аутизма, а обозначает индивидуальную особенность человека, заключающуюся в повышенной ориентации на внутренние переживания, а также в большей зависимости мыслительных процессов от аффективных тенденций в поведении при сохранности произвольных форм мышления. Следовательно, аутистичность представляет собой одну из форм эмоционального состояния, находящегося в границах нормы, пишет автор.

Мы полагаем, что аутистичность – это одна из форм эмоционального состояния, заключающаяся в фиксации на внутренних переживаниях, что сказывается на эмоциональных связях с окружающими.

Дискомфорт (анг. comfort – удобство) – совокупность неудобств, неблагоприятных для нормальной жизнедеятельности человека, нарушение или отсутствие комфорта. Дискомфорт порождает неприятное, преимущественно отрицательное эмоциональное состояние [19].

Л.М. Веккер [11] рассматривает дискомфорт, как то, что отрицательные эмоции обладают большей интенсивностью, чем положительные, они направлены по преимуществу вовнутрь, и не имеют внешнего выражения.

Т.П. Висковатова [13, с. 6] определяет «внутренний дискомфорт» как совокупность внутренних психических состояний, поддерживающих гомеостаз (равновесие в организме) и проявляющихся через эмоциональную удовлетворенность индивида. При нарушении какой-либо составляющей из совокупностей внутренних психических состояний возникает внутренний дискомфорт, проявляющийся состоянием внутренней эмоциональной напряженности, которое при длительном временном диапазоне может перейти в другое эмоциональное состояние, именуемое «фрустрация». Наличие внутреннего дискомфорта свидетельствует о нарушении гомеостаза в организме и эмоционального неблагополучия индивида, подчеркивает автор.

Мы полагаем, что внутренний дискомфорт представляет собой эмоциональное состояние, характеризующееся эмоциональной

напряженностью и неудовлетворенностью.

Наши наблюдения показали, что осуществляя консультативную работу с родителями детей с психофизическими отклонениями в развитии, важно ориентировать родителей на создание оптимальных условий для воспитания и адекватных способов взаимодействия взрослых с ребенком, так как именно родители являются самыми заинтересованными участниками коррекционно-психологического процесса. Мы считаем, что консультирование таких семей может осуществляться в следующих направлениях:

- психолого-педагогическое консультирование;
- семейное консультирование;
- профориентированное консультирование.

Таким образом, рождение и воспитание ребенка с психофизическими отклонениями вызывает у родителей комплекс негативных реакций и переживаний, которые обобщаются понятием «родительский стресс». Родителями неодинаково преодолеваются последствия «родительского стресса», как основного показателя эмоционального состояния, что может отражаться на особенностях родительского отношения к ребенку с психофизическими отклонениями в развитии и, в конечном итоге, на особенностях семейного воспитания.

Психологическая помощь семье ребенка с психофизическими отклонениями в развитии – сложная система развивающих, коррекционных и реабилитационных технологий, направленных на создание внутренних и внешних условий раскрытия всех потенциалов психического развития личности и расширения границ взаимодействия с окружающей реальностью. Однако по коррекции эмоциональных состояний родителей детей с психофизическими отклонениями в развитии практически нет рекомендаций, что затрудняет создание коррекционной программы, направленной на гармонизацию взаимоотношений ребенка с родителями, от которых зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой. Родители ребенка, имеющего проблемы в развитии, нуждаются в существенной психологической поддержке и сопровождении их специалистами в данной области.

Литература:

1. Архиреева, Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева / Вопросы психологии. - 2005. - №3. – С. 29–37.
2. Баенская, Е.П. О коррекционной помощи аутичному ребенку

раннего возраста / Е.П. Баенская. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 365 с.

3. Баз Л.Л., Баженова О.В. Влияние супружеской коммуникации на развитие общения у ребенка первых двух лет жизни // Психологический журнал. – 1996. – № 1. – С. 97 – 109.

4. Белов, С.В. Личность тревожного подростка / С.В. Белов – Минск, 2001.– 315 с.

5. Беттельхейм, Б. Пустая крепость/ Бруно Беттельхейм. – М.: Академический проект. Традиция, 2004. – 784 с.

6. Блейлер, Э. Аффективность, внушение, паранойя / Э. Блейлер – М.: ВИНТИ. 2001. – 208 с.

7. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов // ред. к. м. н. С.Н. Боков. – Воронеж: Изд. НПО "МО ДЭК", 1995 – 640 с.

8. Бурно, М.Е. Клиническая психотерапия / М.Е. Бурно. – М.: Академический Проект; Деловая книга, 2006. – 800 с.

9. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения.: дисс. ... канд. психол. наук / А.Я. Варга. – М. – 1986.

10. Векилова, С. А. Междисциплинарный подход к анализу истории многопоколенной семьи [Электронный ресурс] / С.А. Великова // Материалы науч.–практ. заочн. конф. «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей»/ под ред. В.Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой и др. – СПб.: Издательство НИИРРР, 2011. – С. 107–176. Режим доступа: <http://humanpsy.ru/vekilova/genogramma>

11. Веккер, Л.М. Психика и реальность единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.

12. Ветрила, Т.Г. Медико–психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушением психического развития // Медицинская психология. – 2009. – Т. 4. – № 1 (13) – С. 48-51 с.

13. Висковатова, Т.П. Психологические особенности подростков с отклонениями в психическом развитии: учеб.–метод. пособие / Т.П. Висковатова – Одесса: ЮНЦ АПН, 2003. – 60 с.

14. Висковатова, Т.П. Формирование личностного определения старшеклассников в условиях семейного воспитания // Теоретико–методологічні проблеми генетичної психології: матеріалі Міжнар. наук. конф., присв. 35–річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка. – Київ, Міленіум, 2002. - Т. 3. – С. 28–30.

15. Волков, П.В. Психологический лечебник: руководство по профилактике душевных расстройств / П.В. Волков, – М.: РИПОЛ – 2004. –

480 с.

16. Габдреева, Г.Ш. Особенности психического самоуправления "тревожных" / Г.Ш. Габдреева // Прикладная психология / Тезисы Респ. Науч.–практ.конф. 21–23 июня 1988– Казань – С.53–54.

17. Гавриш, Н.В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навч.–метод. посібник / за ред. Н.В. Гавриш; авт. кол.: Н.В. Гавриш, О.О. Ліннік, Н.В. Губанова. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.

18. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: Владос, 2003. – 144 с.

19. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск.: Харвест, 1998. – 800 с.

20. Гурович, И.Я. Реформирование психиатрической помощи: организационно-методический аспект / И.Я. Гурович // Социальная и клиническая психиатрия. 2005. – № 4.

21. Гусева, Ю.Е. Формирование гендерных представлений и полоролевого поведения у дошкольников в семье и детском саду / Ю.Е. Гусева // Гендерные проблемы в современном обществознании: материалы первой межвуз. студ. конф. – СПб.: СЗАГС, НИЯК, 2001. С. 141–146.

22. Дикая, Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека / Л.Г.Дикая. - М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 318 с

23. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова, В 3-х томах. - Том 1. - АСТ, Астрель, Харвест. – 2006. – 1168 с.

24. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.

25. Зырянова, Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru>

26. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор изучения в дошкольном возрасте / Н.В. Имедадзе // Психологические исследования. - Тбилиси. 2006. – с. 49 – 57.

27. Клиническая психология: учебник / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. - 960 с.

28. Корнетов А.Н., Самохвалов В.П., Корнетов Н.А. Ритмологические и экологические исследования при психических заболеваниях. – Киев: Здоров'я, 1988 – 207 с.

29. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психол. помощь

родителям / М.П. Краузе – М.: Академия, 2006. – 199 с.

30. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества / О.Н. Кузнецов, В.И. Лебедев – М. – 1972. – 337 с.

31. Кузьмин Е.С., Круглова Г.Н. Уровни межличностной компетентности в психолого–педагогическом воздействии // Вестник ЛГУ, 1984. – № 23. – Вып. 4. – С. 68-73.

32. Куницына, В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2009. – 544 с.

33. Лебедев, В.И. Личность в экстремальных условиях / В.И. Лебедев – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.

34. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов – М., 1964. – 479 с.

35. Либлинг, М.М. Подготовка к обучению детей с РДА / М.М. Либлинг. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 265 с.

36. Логвинович, Г.В. Первичные и вторичные нарушения адаптации при шизофрении / Г.В. Логвинович, А.В. Семке. – Томск, 1995. – 216 с.

37. Маркова М.В., Ветрила Т.Г. О разработке комплексной системы медико–психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2009. - № 2 (22). – С.38-45.

38. Мусина, И.А. Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени: дис. ... канд. психол. наук / И.А. Мусина. - М., 1993.

39. Нартова–Бочавер С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова–Бочавер. – М.: Флинта, 2003. – 280 с.

40. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

41. Осипов, В.П. Руководство по психиатрии / В.П. Осипов – М.–Л.: Гос. изд., 1931.– 596 с.

42. Пастухова, Л.А. Детско–родительские отношения в семьях с детьми, имеющими недоразвитие интеллекта: дис. ... канд. псих. наук / Л.А. Пастухова. – Ярославль, 2006. – 216 с.

43. Перельман, А.А. Очерки расстройств мышления / А.А. Перельман. – Томск. 1957 – 117 с.

44. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М. : Владос, 2003. – 240 с.

45. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. 1998. – № 2.– С. 11–18.

46. Прохоров А.О., Фахрутдинова Л.Р. О связи переживаний и психических состояний // Ученые записки Казанского университета. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2008. – С. 50–55.
47. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – Прайм–Еврознак, 2002. – 656 с.
48. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт; пер с нем. Г.И. Лойдиной; под ред. Т.А. Гудковой. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
49. Решетников, В.И. Формирование приемов мышления школьников / В.И. Решетников. – Владимир, 1973 – 319 с.
50. Ротенберг, В.С. Стресс и поисковая активность / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. - Вопросы философии. - 1979. - № 4. – С.117-127.
51. Рыженко, И.В. Психологические факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние ребенка–инвалида в семье / И.В. Рыженко // Научно–метод. журн. ЭКО (Экология. Культура. Образование). - Ставрополь, 2003. – Вып.11. – С.39-40.
52. Семке, В.Я. Истериические состояния / В.Я. Семке. – М.: Медицина, 1988. – 224 с.
53. Скороходова, Т.Ф. Исследование уровня кортизола и гормонов щитовидной железы у больных реактивной депрессией / Т.Ф. Скороходова // Актуальные вопросы психиатрии. – 1987. – Вып.3. – С.74-75.
54. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Метод. руководство / Л.Н. Собчик – М. 1990. – 75 с.
55. Спиваковская, А.С. Психология семьи и семейная психотерапия. Клиническая психология. Программы / ред. Е.Ю. Балашова, А.Ш. Тхостов. - М., Акрополь, 2006 – С. 395–399.
56. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. - М. 1983. – С. 12-24.
57. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 144 с.
58. Фрейд, А. Эго и механизмы защиты / А. Фрейд // Теория и практика детского психоанализа / пер. с англ. и нем. - М.: ООО Апрель–Пресс; ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс, 1999. – С. 115-244.
59. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т. I. – 392 с.

60. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни // пер. с англ. - М.: Издательская группа Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.
61. Шипицына, Л. М. Социальная реабилитация с детей аутизмом / Л. М. Шипицына, И. Л. Первова. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 135 с.
62. Юнг, К.–Г. Аналитическая психология/ пер. с англ., вступ. ст. В.В. Зелинского / К.Г. Юнг. – СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», Ин-т Личности, ИЧП «Палантир», 1994. – 138 с.
63. Berry L. Protective functions of anxiety. - N.Y. 2001. – 79 p.
64. Bradley A. Adaptation's price and anxiety. - London. 2003. – 75 p.
65. Kanner L. Autistic disturbances of affective Contact . Nervious Child 2 / Leo Kanner // Acta Paedopsychiatry. – 1968. – № 4. – p. 36-100.
66. Larson T. Normal and pathological anxiety. - New York. 2005. – 89 p.
67. Roscher D. Adaptive response & anxiety disorder. - Washington. - 1998.
68. Piers B. Personalities development and anxiety. - London, 1999. – 226 p.

Dushka, A.L. Osobennosti jemocional'nyh sostojanij sem'i rebenka s psihofizicheskimi narushenijami / A.L.Dushka // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. – №4. – S. 70-82.

© А.Л. Душка, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

УДК 616.85

ИСТОЧНИКИ ТРАНСГЕНЕРИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАВМ

Н.В. Семилет. Севастопольский экономико-гуманитарный институт
Таврического национального университета (Севастополь, Украина),
e-mail: semilet@mail.ru

Резюме. В статье представлена концепция проектирования жизненной перспективы и жизни на основе приобретенных и архетипически заложенных программ-интроектов. Эти образы влияют на выбор личностью стратегии выхода: жить с травмой, утаивая ее; компенсировать негативный опыт социальным статусом, возвышением, материальными ценностями; повторять травмирующие ситуации; вымещать негативный опыт,

отыгрываясь на других людях.

Ключевые слова: жизненный путь, варианты жизни, трансгенерация, жизненный сценарий, коллективное бессознательное, архетипы веры, травма

Идея трансгенерирования у последующих поколений чувств, ситуаций, переживаний, испытанных предыдущим поколением, рассматривалась многими исследователями-практиками. З. Фрейд использовал термин «навязчивое воспроизведение» [12, с. 411], который в среде практикующих психологов чаще встречается как «вынужденное повторение травмирующего опыта». А. Шутценбергер вводит понятие «трансгенерационные связи», «передача травм»; Э. Берн – «родительское программирование», «сценарный выбор»; А. Маслюк – «моделирующее влияние трансляций познавших голодомор». Я. Наор в своей работе «Театр Холокоста» подчеркивает, что «дети тех, кто выжил после Холокоста, были переполнены эмоциями, воспоминаниями и переживаниями их родителей» [6, с. 17]. В. Волкан рассматривает процесс передачи травмы из поколения в поколение.

Коллективная травма проявляется в «междупоколенной трансгенерации», «эмоциональном разрыве поколений», «протесте», «семейной проекции ощущений голода» даже через значительный период времени, что проявляется в украинских семьях, как отмечают зарубежные эксперты, в навязчивой тревоге по поводу одного вопроса: «не голоден ли ребенок, гость?» [4, с. 53].

Постановка проблемы: Рассмотрение проектирования жизненного пути человеком в трансгенерационной перспективе дает возможность увидеть, какой результат может иметь не переосмысленная *проекция пережитого ранее страха* в последующих поколениях, как легко можно манипулировать обществом, которое получило коллективную травму и «носит в себе» интроецированную готовность пережить ее вновь.

П. Горностай выделяет 4 группы факторов, которые определяют тяжесть последствий, нанесенных коллективными травмами:

1) масштаб, сила травматизации – количество людей, которые пострадали, значимость события, авторитет личности (если идет речь о трагичной гибели национального лидера);

2) уровень несправедливости (нарушении справедливости) во время травматизации – очень условная характеристика, определяющая, насколько данное событие нарушает справедливость в воображении

людей, невинность погибших людей;

3) невозможность (или неспособность) противостоять травмирующей силе (субъекта) – пассивность жертвы, часто вынужденной;

4) невозможность (или неспособность) эмоционального отреагирования пострадавшими, оставшимися в живых, и их наследниками – отсутствие открытого выражения чувств по поводу трагических событий (или запрет) т.е. опосредованного отреагирования – ритуализации трагических событий, например, создание мемориалов, описания в произведениях искусства, празднование знаменательных годовщин и т.д.» [2, с. 90].

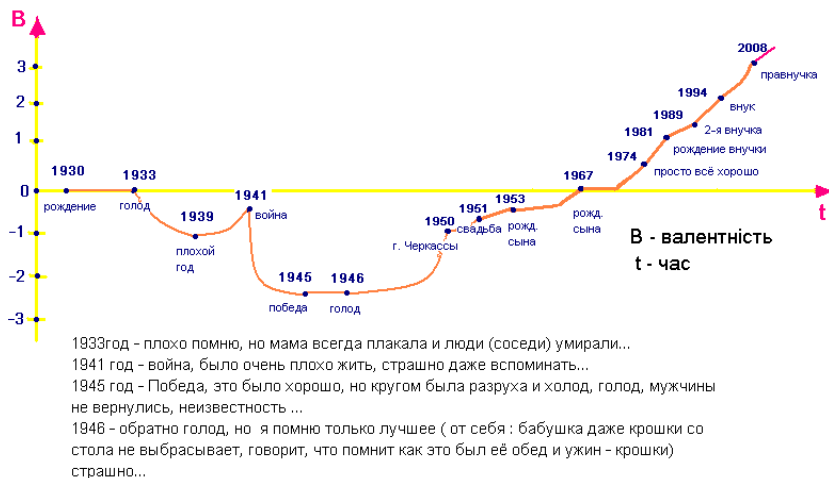


Рис.1. Линия жизни проектанта 1930 года рождения
(*V - привлекательность жизненных периодов, t - время жизни*)

Наш личный вклад в эту проблему состоит в том, что мы, используя графическую методику «Линия моей жизни», установили значительное возрастание количества пережитых травм у поколения 90-х (которое выросло без войны, голода и преследований), по сравнению с поколением 30-х годов, которое все эти невзгоды пережило и фрагментарно помнит. В нашей выборке присутствует и «обманутые идеями социального равенства» поколение 60-х. Самые типичные, повторяющиеся линии жизни представляем на рисунках:

«Страх голода вошел в жизнь украинского народа, что привело к травматизации психического и физиологического пространства каждой

личности» [4, с. 53-56].

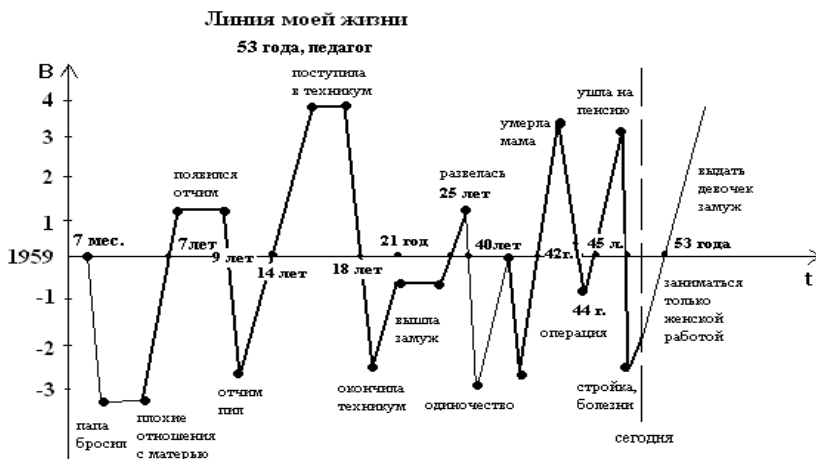


Рис.2. Линия жизни проектанта 1960 года рождения
(значительное возрастание травмирующих событий)

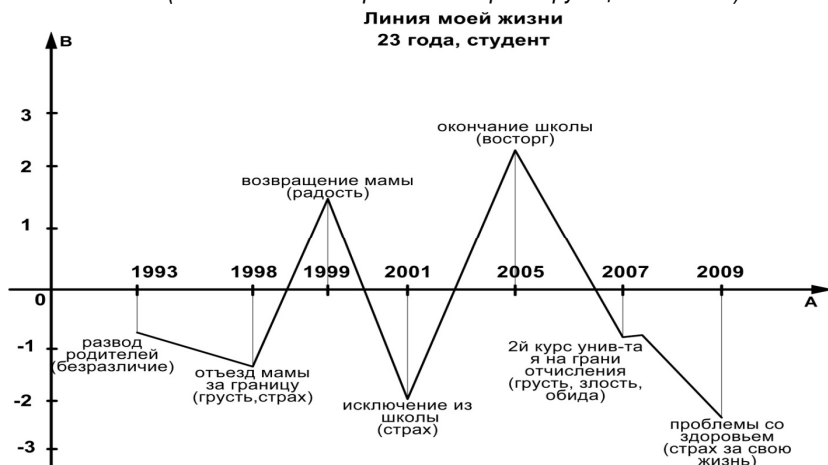


Рис. 3. Проектанта жизненного пути 1990 г. рождения

Кроме **графически-семантического метода** исследования жизненного пути человека мы использовали **личностно-мифологический подход** как ретроспективный анализ вариантов жизни народных героев, взятый из группового бессознательного, образы жизни из мифов о

«Котигорошко», «Кириле Кожемяке» и др.

Использование **лично-мифологического** подхода дало возможность выйти на глубинный уровень «группового бессознательного украинского народа», которое служит истоком формирования вариантов жизни как отождествления себя с героической личностью народных мифов, сказок. Переживаемые много столетий назад чувства становятся актуальными в ситуации сегодняшнего дня. Проецируемые на созданные, ранее пережитые народом образы чувства это: страх «быть съеденным», желание «отрезать от себя часть бедра и дать грифу» (архетипическая готовность к самопожертвованию), чтобы тот поднял в небо героя Котигорошка (как посттравматическая готовность разорвать традиционные родственные связи – «вырвать с корнями дуб, к которому его привязали братья» и «бросить дерево в родительский дом» (как месть семье за предательство братьев и антисценарный протестный выбор жизненного пути).

Роль женщины в групповом бессознательном украинцев – это зависимость от «змея» (сексуальный мотив) или чудовища, в сказке «Кирило Кожемяка» даже царь должен жертвовать своей любимой дочерью, отдавая ее чудовищу. Современная ситуация с выездом украинок за рубеж, массовая трудовая эмиграция подтверждают архаический сценарный «выбор»-захват, появились новые «Роксоланы»⁴, выходящие замуж в Турцию вторыми, третьими женами.

Напомним, что основная идея украинского мифа-сказки про героя-Котигорошка сосредоточена вокруг младшего, седьмого («магический порядок рождения») сына, которого женщина родила, съев зерно гороха (это означает, что его происхождение – от Сеятеля) [11, с. 81]. Он освободил сначала из плена чудовища свою сестру, которая пошла «не за той скибою» (не по той доле) и зашла ко змеиную двору, а за нею – старших братьев, которые потом предали его, привязав к дереву и забрав завоеванные сокровища и девушку, которую он хотел «освободить от

⁴ **«Роксоланы»** (нариц. прозвище) от Хасеки Хюррем Султан (тур. Hürrem Haseki Sultan; лат. Roxolana), настоящее имя неизвестно, в Европе известна как Роксолана. Согласно литературной традиции, имя при рождении Анастасия или Александра Гавриловна Лисовская (ок. 1502 или ок. 1505 - 15 или 18 апреля 1558) – наложница, а затем жена османского султана Сулеймана Великолепного, мать султана Селима II. [Прим. редактора].

дедка».

Тема предательства как соскальзывания с одной идентификации на другую присутствует в становлении украинского общества с давнего прошлого и до современности. Так, обманутый Катигорошко отступил от семейных обязательств, родовой травмы и был эмоционально захвачен достижениями в других мирах (компенсация). Больше пяти миллионов «катигорошков» борются сейчас за счастливое будущее за границей (миграция), считая этот поступок своим достижением. Напомним, что в конце этот сказочный герой вырывает с корнем дуб (архетип рода), к которому его привязали братья и, оставляя семье завоеванные ценности, идет в другие миры, т.е. разрывает контакт с родовым началом, что может указывать дальнейшее направление движения народного «идеала-героя».

Если у проектантов жизненного пути 30-го года рождения практически все травмирующие психику события повторяются: голодомор 1932/33 годов, война, голод 1947 года, принудительное переселение, и они обусловлены внешними событиями, то у рожденных в «независимой Украине» частота полученных внешних психотравм, которые изображались «потенциальными ямами», спадом привлекательности жизни прямо проецируются (ассоциируются) на социальные институты: «детский сад», «школу», «университет», «выезд мамы за рубеж на работу» и т.д.

При Советском Союзе существовала полярность «свои – чужие», которая позволяла достигать успеха в пределах своей референтной группы. В период распада Союза, после Чернобыльской катастрофы (которая уже не осознается рожденными в 90-х годах), инфляции, «дикий приватизации» всего, что было нажито совместно и т.д. – «чужими» стали «свои», т.к. исчезли ценности, на которых основывалась интеграция.

Изучая жизнь отдельных людей, мы вышли на проблему «коллективной травмы» сотен тысяч судеб уже в послевоенное время. Это было массовое переселение украинцев с западных территорий (их днем собирали Советские войска в школах, церквях с детьми и вещами, оставляли без защиты). Ночью в села приходили другие в «польской форме армии Краевой» и расстреливали. Очевидцы помнят случаи расстрелов жителей прямо на обрабатываемых ими огородах.

Конкретное проявление переселения людей центрального Поднепровья, выражается в том, что тогдашние дети (1950-1960гг. рождения) «раздвоились», стараясь иметь жилье и в том месте, откуда переселяли как память о счастливом прошлом и там, куда переселили, в

настоящее время, отстраивая жилье в двух местах, для подстраховки. По своей сути это есть проявление *проекции*, а точнее социальной *трансгенерации*.

Примерно в то же время принудительно вывозили с Крыма татар, очевидцы помнят, как целое село было не вывезено вовремя, а исполнителями доложено «наверх» что «все вывезены», оставшихся спланировали на барже в Черное море и уничтожили.

Все пережитые коллективные травмы, в которых принимали участие сотни тысяч людей, дают ключ к пониманию межнациональных проблем непонимания между русскими и украинцами и очень дружеских отношений между грузинами и украинцами, крымскими татарами и украинцами.

Политика, которая велась до настоящего времени, была направлена на разделение западных, восточных и южных украинцев для облегченного варианта манипуляций населением. Трудность интеграции украинцев состоит в разном историческом пути, вере и ментальности.

«Страх принудил украинский народ к мимикрии, которая проявлялась в том, что на украинском в городах стеснялись говорить, или же разговаривали осторожно (как проявление страха обнаружить себя), а «на русском – смело и громко» (как проявление идентификации себя с агрессором-интервентом, демонстрация силы, принадлежности, к «хозяину») [3, с. 53].

Первым фактором поляризации украинского общества, по нашему мнению, является обитание в прошлом западных украинцев в другой культуре и цивилизации, пережитые в этой цивилизации события побуждают к «вынужденному повторению», желанию быть опять в этой более развитой системе взаимоотношений. Отсюда высказывание одного из бывших президентов «вернуться домой, в Европу». Подтверждение полярно противоположных векторов направленности мотивов западных и восточных украинцев проявилось на последних выборах – левобережная Украина большинством голосов выбирала кандидата в президенты, который позиционировал улучшение дружеских отношений с Россией.

Второй фактор связан с верой и с большим доверием женскому образу в сравнении с мужским. Поскольку был травмирующий опыт взаимодействия с мужчинами (днем приходили одни мужчины – советские солдаты, давали команду собираться в школе, церкви; ночью появлялись другие, расстреливали). Это побуждало к поиску защиты у Девы Марии, Матки Босхи, Защитницы-Оранты (регрессия к материнскому образу). Современ-

ным подтверждением доминирования женского архетипного образа является то, что символ Европы и евровалюты (знак «Е»), предложенные мужчинами-банкирами, около Европарламента в г. Брюсселе символично держит женская фигура богини Европы. Страх населения Украины выделяют как черту исследователи: О. Чабан – «свободноблуждающий страх нации», В. Васютинский – «Семь страхов украинца». Нация как новорожденный ребенок «ищет грудь матки». Архетип матери, становится более значимым, чем архетип «гетьмана-пахана», бывшего заключенного.

Лишение лемков, бойков, украинцев из Холмщины имений, земли, скота, вторжения в семьи, своеволие и насилие, расправы над сильными мужчинами-кулаками, уничтожение их как класса и укрывательство этих акций насилия способствовало недоверию западных жителей Украины восточным, и создало определенный защитный след эмоционального напруги.

Третий фактор – идентификация молодежи с героями национально-освободительного движения, особенно с теми, которые погибли как и многие из их родных. Этот вариант жизни как отождествление себя с погибшими героями, известными личностями все чаще выбирают молодые люди, которые не имели возможности отреагировать, выразить свои чувства и переживания. Молодежь западной Украины до сих пор прячет в карманах портреты С. Бандери и Г. Шухевича, подобно украинскому обычаю «прятания в карманах заряженной пламенем листьев вербы» для большей уверенности в себе (фаллический символ) на праздники Ивана Купала, а сейчас с целью идентификации себя с погибшим героем как преодоление страха смерти.

Четвертый фактор поляризации скрыт в противоречиях архетипных образов группового бессознательного как источника вариантов жизненного пути, постоянных изменениях своего выбранного идеала (соскальзывание, предательство), внутренней родовой борьбе, которая проявляется и в нынешних условиях.

Социальное проигрывание как повторение исторических событий, которые не завершились успехом (посвящение в казаки как продолжение героического периода казачества), «лови москаля» как отыгрывание нанесенных коллективных травм сотням тысяч семей Западной Украины, тревога матерей «не голодный ли ребенок», повторение боев под Крутами (в мирное время), где погибли сотни молодых людей, в Англии – желание завершить поход «Титаника» на котором погибли тысячи людей, заменив его таким же кораблем «Баллморал», дает основания утверждать, что не

только индивидуальные психотравмы имеют тенденцию к повторению, но и массовые, коллективные травмирующие события (уже в следующих поколениях, а иногда и через несколько поколений). Это явление носит название *социальной трансгенерации*.

Основные положения концепции квантования жизненной перспективы (кроме стратегий выхода из травм: «умалчивание», борьбой за пренебрежительную (над другими) позицию, стратегию исцеления). Проектирование жизненного пути как способность на основе личностного ценностного выбора осознанно и неосознанно формировать собственный жизненный мир, выделять часть времени, энергии, на пространство событий, что связано, в первую очередь, с изменением сферы потребностей человека, возрастными особенностями и, соответственно, образованием специфического семантического поля, что этим потребностям отвечает.

Проектирование жизненной перспективы является возможным лишь при условии воссоздания, отреагирования пережитых событий, что может осуществляться как повторение их в реальной действительности или как отыгрывание в терапевтических условиях (на основе перевода прошлого внутреннего опыта во внешний в семантической, графической и действенной формах), создает условия выхода за пределы травматической замкнутости и повторяемости. Квантование предусматривает наличие возможностей изменения ситуации, а, следовательно, наличие определенного энергетического потенциала, который фиксируется, капсулируется на травмирующих прошлых обидах, объектах. Познать жизненный путь – увидеть ситуацию жизни в целом возможно лишь при рассмотрении пережитых событий несколькими поколениями как целостной структуры – и, главное, из позиций перспектив СВОЕЙ жизни. Коллективная травма служит фоном для индивидуальной. Кризис личность переживает, а травму носит в себе, защищает как ценность. Травматическое сознание образует кванты (энергетические порции) не за ценностными характеристиками, а за бессознательными мотивами ее повторения.

Неотреагированные переживания, которые травмировали психику, оттесняются в отдельную структуру личности («Я- маленькое», «Я подавленное», которое стремится как в сказке-мифе о герое-Котигорешко, к мести, отыгрыванию обиды), являются основой или для объединения (в случае совпадения объектов, что травмируют сообщество) или для ее поляризации. Травма становится образом «идеализированного Я»,

необходимым критерием выбора героической личности и признаком национальной идентичности.

Социально-психологическими факторами проектирования жизненного пути как вектора интеграции является:

1. Обитание в прошлом западных украинцев в другой культуре и цивилизации (австро-венгерской, польской) или восточных территориях (русской), пережитые в этой цивилизации события побуждают к «вынужденному повторению», желанию быть опять в этой более сильной, развитой системе взаимоотношений, активизируя тенденцию к росту «силы Я» за счет отождествления себя с более влиятельным объектом. Большинство детей из правительственных кругов, ученых уже выехали в Европу или Америку.

2. Развитость или депрессивность территорий, районов обитания респондентов задает вектор движения, интеграции. Выбор жизненного пути зависит от координат нахождения человека (или в центре определенной страны, ближе к ее периферии, или на грани обитания соседних народов – между полюсами-центрами).

3. Уровень травматизации (численность людей, которые испытали травмы, время действия агрессора, его вид).

4. Наличие полярнопротивоположных векторов интеграции приводит к «зависанию» между направлениями движения (разные архетипные образы построения взаимоотношений, символы веры, язык).

Психотравма как обнаженная рана может усиливать чувствительность организма на раздражители, что не только замедляет психологическое время ассоциаций, но и значительно ускоряет, генерализует их (у страха – глаза велики), поэтому наблюдается ускорение темпа жизни, захваченность «сильными, привлекательными», западными образцами и протест по отношению к «своим»-предателям.

Умалчиваемые переживания, эмоциональные состояния трансгенирируются (передаются с ростом их количества) следующим поколениям, что проявляется в межпоколенных протестных настроениях, многочисленных миграциях, прерывании психологических контактов (подростковых суицидах). Следующее поколение, которое будучи опекаемым «травмированным» поколением, – преумножает пережитые травмирующие события, поскольку начинает строить свой жизненный выбор «наперекор», через протест, борьбу.

Негативные социально-психологические факторы, при отсутствии централизованных системных профилактических действий, создают

иерархическую систему травмирующих влияний, которая задает «семантическое поле» для выбора жизненного пути.

Литература:

1. Берн, Е. Трансакционный анализ и психотерапия: пер. с англ. / Е. Берн. – СПб.: Братство, 1992. – 224 с.
2. Горностай, П.П. Колективна травма та групова ідентичність / П. П. Горностай // Психологічні перспективи: [наук. журн.]. – 2012. – Спеціальний випуск “Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп”. – Т. 2. Проблема цілісності суспільства, групи та особистості. – С. 89–96.
3. Волкан, В. Жизнь после утраты: Психология горевания / пер. с англ. / В. Волкан, Э. Зинтл. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 160 с.
4. Маслюк, А.М. Особливості відображення у свідомості особистості наслідків подій голодоморів. Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / за ред.. С. Д. Максименка, М. Л. Чепи. / А. М. Маслюк. – Ніжин: видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. - Т.9. - частина 5. – С. 52–56.
5. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы. / В.Н. Мясищев. – Л. : ЛГУ. – 1960. – 426 с.
6. Наор, Я. Театр голокоста / Я. Наор // Психодрама и современная психотерапия. – 2005 – №4. – С. 14–30.
7. Калина, Н. Ф. Основы юнгианского анализа сноведений. / Н. Ф. Калина, И.Г. Тимошук. – «Рефл-бук», К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
8. Келлерман, П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / Келерман П.Ф. – М.: Независимая фирма «Класс». – 1998. – 240 с.
9. Стюарт, Й. Основы ТА: Транзакційний аналіз: пер. з англ. / Й. Стюарт, В. Джойнс. – К. : ФАДА, ЛДТ, 2002. – 393 с.
10. Шутценбергер, А.А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. / А. Шутценбергер. – М. : Изд-во института психотерапии, 2005. – 240 с.
11. Українські народні казки: Для мол. та серед. шк. віку / Упоряд. та пред. Л.Ф. Дунаєвської. – 2-ге вид. – К.: Веселка, 1988. – 285 с.
12. Фрейд, З. Лекции по введению в психоанализ. / З. Фрейд. – М., 1992. – 256 с.
13. Чухліб, Т. В. Козаки та яничари: Україна у християнсько-мусульманських війнах 1500–1700 роки / Т. В. Чухліб. – К.: Дім «Києво-

Могилянська академія», 2010. – 446 с.

Semilet, N.V. Istochniki transgenerirovanija kollektivnyh i individual'nyh travm/ N.V. Semilet // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – S. 82-93.

© Н.В. Семилет, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— ● —

УДК 364.4:159.9

СОЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*А.А. Антипова. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева
(Саранск, Россия), e-mail: aljona.ntpv@mail.ru*

Резюме. Статья посвящена освещению сущности социальной коррекции как технологии социальной работы, используемой при оказании психологической помощи клиентам. Рассматриваются как различные теоретические подходы к осмыслению данной технологии, так и особенности ее применения в практической психосоциальной работе.

Ключевые слова: социальная коррекция, психологическая помощь, психокоррекция, социально-коррекционные методы, коррекционное воздействие, коррекционные программы.

Одной из основных технологий социальной работы является социальная коррекция. В данной области существует несколько подходов к определению понятия «социальная коррекция». В.И. Курбатов подразумевает под этим термином деятельность социального субъекта по исправлению тех особенностей психологического, педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям и стандартам [3, с. 316].

П.Я. Циткилов считает, что социальная коррекция – это профессиональное воздействие на социальный объект с целью изменения к лучшему его психологического состояния, мотивационно-поведенческой модели и предупреждения негативных отклонений в социальном

функционировании [4, с. 150].

Коррекционное воздействие может идти в разных направлениях: восстановление, компенсирование, стимулирование, исправление. Восстановление предполагает воссоздание тех качеств социального объекта, которые преобладали до появления отклонения. Компенсирование заключается в усилении тех качеств социального объекта, которые могут заменить утраченное в результате каких-то нарушений. Стимулирование направлено на активизацию положительных качеств, деятельности социального объекта, формирование определенных ценностных ориентаций, установок отдельных клиентов, создание положительного эмоционального фона, отношений в микросоциуме. Исправление предполагает замену отрицательных свойств, качеств социального объекта на положительные.

К основным методам социальной коррекции можно отнести:

- информационно-коррекционную беседу;
- психологические тренинги коррекционной направленности;
- аутотренинги;
- психодраму;
- метод психологического дебрифинга;
- психолого-медико-педагогический консилиум;
- компенсационный метод;
- метод коррекционного погружения в атмосферу семьи (коллектива)

и др.

К основным направлениям социально-коррекционной работы можно отнести:

- коррекцию инвалидов, лиц с существенными патологиями в развитии;
- социальную коррекцию детей с проблемами в обучении и ограниченными возможностями здоровья;
- коррекционную деятельность в неблагополучных семьях;
- коррекционную работу с безработными;
- коррекционную работу с лицами, отбывающими наказание в местах лишения свободы и др. [4, с. 162]

Степень действенности коррекции во многом определяется подготовленностью специалистов, использующих ее в социальной работе.

Коррекционная работа в социальной работе часто тесно связана с оказанием психологической помощи клиенту и здесь уже можно говорить о психокоррекции. Психокоррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью

специальных средств психологического воздействия.

А.А. Осипов выделяет следующие специфические черты психокоррекционного процесса:

1) психокоррекция ориентирована на клинически здоровую личность людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, а также на людей, чувствующих себя хорошо, но желающих изменить свою жизнь либо ставящих перед собой цель развития личности;

2) коррекция ориентируется на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения;

3) в психокоррекции чаще ориентируются на настоящее и будущее клиентов;

4) коррекция обычно ориентируется на среднесрочную помощь;

5) в коррекции акцентируется ценностный вклад специалиста, хотя отклоняется навязывание определенных ценностей клиенту;

6) коррекционные воздействия направлены на изменение поведения и развитие личности клиента [2, с. 7].

Центром любого коррекционного воздействия является конкретный клиент социальной службы. Этим объясняется распространение коррекционных методов, связанных с личностно-ориентированной психокоррекцией, включающей в себя разнообразные индивидуальные и групповые средства психологического воздействия. Они направлены на изменение отношения человека к тому, что происходит с ним и вокруг него, на выработку и развитие терпения, понимания, способности видеть положительное во всем и опираться на него.

Коррекционная ситуация, согласно А.А. Осипову, включает в себя 5 основных элементов [2, с. 11]:

- человек, который страдает и ищет облегчения своей проблемы – клиент;

- человек, который помогает и благодаря обучению или опыту воспринимается как способный оказывать помощь – психолог, социальный работник;

- теория, которая используется для объяснения проблем клиента и включает в себя психодинамику, принципы научения и другие психические факторы;

- набор процедур (техник, методов), используемых для решения проблем клиента;

- специальные социальные отношения между клиентом и специалистом, которые помогают облегчить проблемы клиента.

Несмотря на различие в теориях, целях, процедурах и формах коррекционной работы, психологическое воздействие сводится к тому, что один человек пытается помочь другому.

Специалист по социальной работе должен стремиться к созданию такой атмосферы, которая позволяет клиенту с оптимизмом смотреть на решение своих проблем. Такое специальное отношение является фактором, характерным для всех форм воздействия.

Коррекционные программы могут быть представлены в стандартизированных и свободных формах. В стандартизированной четко расписаны этапы коррекции, необходимые материалы, требования, предъявляемые к участникам данной программы. Свободную программу специалист составляет самостоятельно, определяя цели и задачи этапов коррекции, продумывая ход встреч, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам коррекции [1, с. 176].

Например, коррекционная работа с ребенком, подвергшимся насилию в семье, должна осуществляться в рамках индивидуальной программы, разрабатываемой специалистами по конкретному случаю. Для ее составления специалисту по социальной работе необходимо иметь соответствующую информацию о факте насилия и дать реальную оценку ситуации, в которую попал ребенок. До начала беседы необходимо осуществить сбор информации из различных источников о случившемся для выяснения характера перенесенного насилия, обстоятельств его совершения, личности подозреваемого, реакции ребенка на случившееся. Следует иметь информацию об отношениях родителей ребенка между собой и о детско-родительских отношениях. Полезна дополнительная информация о самом ребенке (его учебе, отношениях со сверстниками, состоянии здоровья и др.)

Социально-коррекционные методы используются достаточно широко и в других направлениях социальной работы с семьей. Например, одной из важнейших коррекционных задач, выполняемых специалистами по социальной работе является содействие конфликтующим семьям в разрешении их проблем. Они рекомендуют конфликтующим супругам использовать такие коррекционные способы, как отказ от обсуждения спорных проблем в неподходящее время, составление «списка упреков и предложений», расширение возможностей реагирования на ссору, формирование навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и др. [4, с. 168].

Таким образом, в социальной работе существуют наработки по использованию коррекционных форм помощи. В рамках социальной

работы коррекционные подходы имеют определенную специфику, связанную с тем, что здесь требуется учитывать особенности не просто человека, а конкретного клиента, у которого имеется та или иная проблема, на решение которой и будет направлена выработка коррекционных мероприятий. Именно поэтому процесс разработки теории и методологии данных форм работы ориентирует взятые из различных наук концепции на человека, на его личность и конкретную ситуацию.

Литература:

1. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 224 с.
2. Осипов А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие / А.А. Осипов. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
3. Социальная работа: учеб. пособие / под. ред. В.И. Курбатова. – 5-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 480 с.
4. Циткилов П.Я. Технология социальной работы: учеб. пособие / П.Я. Циткилов. – М.: Издат.-торгов. корпорация «Дашков и К°»; Наука-Спектр, 2010. – 448 с.

Antipova, A.A. Social'naja korrekcija kak tehnologija okazaniya psihologicheskoy pomoshhi v social'noj rabote / A.A. Antipova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri [Elektronnyj nauchnyj zhurnal]. - №4. - 2013. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© А.А. Антипова, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— • —

УДК: 314(470.345)

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К БРАЧНО-СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Е.Н. Касаркина. Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева (Саранск, Россия), e-mail: eienovik@mail.ru

Резюме. В статье анализируется специфика технологии консультирования в социальной работе с пожилыми людьми в

сельской местности (на примере исследования в Республике Мордовия).

Ключевые слова: консультирование, пожилые люди, психологические особенности пожилых, социальная работа.

Обратившись к словарям и энциклопедиям мы не найдем единого определения понятия «готовность к браку». Все, кто употребляют это понятие, вкладывают в него свое собственное интуитивное содержание и смысл. Понятие готовности к брачно-семейным отношениям охарактеризовать не просто, так как это этап индивидуального развития измеряющегося не астрономическим, а, скорее, психологическим временем. Готовность к браку детерминирует добрачное поведение.

Под *добрачным поведением* мы понимаем – поведение, определяемое биологическими, психологическими, социальными характеристиками индивида, зависящее от социокультурных условий проживания человека, направленное на выбор брачного партнера и детерминирующее характер будущего супружества, эмоционально-психологическое отношение к семейным ценностям, итогом которого, в зависимости от конкретной ситуации, могут быть: вступление в брак и создание семьи; создание семьи вне брака; отказ от вступления в брак и отказ от создания семьи.

Задача изучения добрачного поведения весьма сложна. Это обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, сложностью добрачного поведения как социально-психологической системы. Добрачное поведение включает в себя большое число всевозможных отношений и взаимосвязей, затруднительно определить все ценности, установки, потребности, мотивы, входящие в структуру этого поведения. В формировании добрачных отношений имеет место значительное количество личностных, психологических, возрастных, половых особенностей человека, участвует социальное окружение, влияют социально-экономические и территориальные условия проживания, традиции, обычаи и нормы общества.

Во-вторых, отсутствием единого подхода к понятиям «добрачное поведение» и «выбор брачного партнера», единого понимания их сущности и структуры. К тому же, в настоящее время отсутствует единая теория, которая выполняла бы роль теоретического базиса для изучения добрачного поведения, вместо этого имеется значительное количество концепций с различными, нередко трудно сопоставимыми подходами к

пониманию добрачного поведения и брачного выбора.

В-третьих, значительным воздействием обыденного опыта на добрачное поведение. Добрачное поведение – область социальной жизни, о которой каждый человек имеет свое представление, считая его единственно правильной моделью для понимания брачных отношений вообще. События, происходящие в добрачном поведении уникальны, интимны, изменчивы, отличаются отсутствием четких контуров и стандартов. Добрачное поведение воплощает разнообразные человеческие свойства, качества, потребности и вместе с тем характеризуется конструктивными и неконструктивными параметрами.

Добрачное поведение – это определенный этап, какая-то фаза индивидуального развития, которое трудно определить более или менее точными возрастными, социальными, или психологическими характеристиками. Например, в качестве нижнего предела можно взять начало полового созревания, которое имеет достаточно четкие признаки, многократно описанные в научной литературе. В качестве нижнего предела этот возраст взят не случайно, так как именно в пубертатный период пробуждается половое влечение, появляется обостренный интерес подростков к взаимоотношениям между мужчиной и женщиной. Гормональные процессы влекут за собой не только изменения в телосложении, но и в социальном поведении, психологии, интересах, самосознании.

Указать верхнюю границу добрачного поведения еще более затруднительно, так как добрачное поведение не всегда заканчивается решением вступить в брак, тем более что многие вступают в брак в достаточно зрелом возрасте или не вступают вообще. В некоторых случаях добрачное поведение может быть для индивида непрерывным процессом активного добрачного поиска. Это можно объяснить разными причинами – одни не вступают в брак, поскольку не приспособлены к нему психологически, материально или физиологически, другие избегают связанной с браком ответственности, третьи состоят в фактическом браке, но не регистрируют его.

Половая зрелость явление достаточно ясное и определенное, но социальные, психологические и нравственные аспекты зрелости более сложны. Здесь практически невозможно установить какие-то временные интервалы, жизненный опыт приобретается разными индивидами с неодинаковой интенсивностью. Человек может достичь половой зрелости, но не сформироваться как личность. Готовность к браку должна

определяться не возрастом, а социально-психологической целостностью личности.

В рамках диссертационного исследования в МГУ им. Н.П. Огарева был проведен социологический опрос студентов, обучающихся в крупных высших учебных заведениях Республики Мордовия на тему: «Гендерная специфика добрачного поведения студенческой молодежи». Он позволил определить социальную и психологическую готовность молодежи к брачно-семейным отношениям. Распределение мнений респондентов относительно степени их подготовленности к выполнению ряда семейных обязанностей показало, что многие молодые люди психологически и материально не готовы к выполнению ряда социальных функций супругов (таблица 1).

Опираясь на полученные результаты, мы можем назвать уровень подготовки современной студенческой молодежи к брачно-семейным отношениям недостаточным, не целенаправленным, основанным на социально-бытовых научениях, отражающим в большей степени желания, чем реалии брачно-семейных отношений.

Основными источниками знаний и субъектами, осуществляющими добрачную подготовку, сегодня являются печатные издания, фильмы и телепередачи (больше развлекательного, а не обучающего характера), разговоры с родителями, друзьями. Соответственно, ничего похожего на специальную, систематическую подготовку молодежи к браку и семейной жизни сегодня нет.

Полученные данные показали, что ухаживание, сексуальность и ценностные ориентации современной студенческой молодежи отделены от матримониальных намерений и имеют самостоятельную ценность. Современная молодежь вступает в половые отношения, сожительствует, не всегда имея намерение вступить в брак и создать семью. В результате исследования было выявлено усиление личной свободы и индивидуальности в выборе брачного партнера, усиление открытости добрачной сексуальной сферы, повышение толерантности к добрачным половым связям и незарегистрированным бракам-сожительствам. Однако планы молодежи на будущее определены довольно позитивно.

Четко вырисовываются две основные модели брачно-семейных отношений: юридически зарегистрированный брак и брак, освещенный церковью, с последующей юридической регистрацией. Это свидетельствует о том, что студенческая молодежь, несмотря на толерантное отношение к сожительству, связывает свою жизненную

стратегию с юридически зарегистрированным браком и семейным образом жизни. Если в прошлом культура через механизм социального воспроизводства определяла выбор брачного партнера интересами рода, семьи, сословия и индивид подчинялся стереотипам, принятым в обществе, то сегодня молодежь во многом свободна в своем поведении.

Таблица 1

Распределение мнений респондентов по поводу степени подготовленности к исполнению ряда семейных обязанностей, в %

	Степень подготовленности									
	Низкая степень «1»		Ниже среднего «2»		Средняя степень «3»		Выше Среднего «4»		Высокая степень «5»	
	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки
1. Материально содержать семью	<u>35,78</u>	<u>62,39</u>	15,37	21,56	28,90	13,76	9,86	2,29	10,09	0
2. Осуществлять мелкий ремонт в доме	4,13	16,74	10,55	24,31	26,83	<u>38,07</u>	<u>32,57</u>	16,28	25,92	4,59
3. Организовывать досуг семьи	2,29	0,92	11,70	8,49	<u>33,94</u>	<u>40,37</u>	25,46	36,70	26,61	13,53
4. Создать порядок и уют в доме	3,90	0	9,40	1,83	<u>30,05</u>	15,14	27,06	<u>45,87</u>	29,59	37,16
5. Выполнять хоз. работы по дому	4,13	0,92	7,80	1,83	26,83	23,17	<u>34,86</u>	<u>38,99</u>	26,38	35,09
6. Ухаживать за ребенком	7,80	9,63	17,89	7,34	<u>33,72</u>	25,69	16,74	<u>32,80</u>	23,85	24,54
7. Создавать благоприятную атмосферу в семье	2,52	0,92	12,16	6,42	30,50	<u>33,49</u>	29,13	29,36	25,69	29,82
8. Быть хорошим сексуальным партнером	2,29	6,88	5,28	1,61	17,20	<u>36,24</u>	<u>41,06</u>	29,59	34,17	25,69
9. Быть любящим (ей) супругом и отцом, (супругой и матерью)	3,90	0	8,03	0	14,68	15,83	<u>52,29</u>	<u>51,61</u>	21,10	32,57
10. Брать на себя ответственность за семью и ее членов	4,59	1,83	5,96	9,17	14,91	<u>31,42</u>	<u>46,79</u>	26,83	27,75	30,73

Сфера общения современных молодых людей становится более дифференцированной и избирательной. Ценностные ориентации юношей

и девушек утрачивают матримониальную монополию: любовь, эмоциональные контакты и сексуальное удовлетворение представляют для них ценность сами по себе и не всегда соотносятся с вопросом, заключить брак, создать семью или нет. Все это, на наш взгляд, является общим следствием трансформации и снижения регулирующего потенциала общественных норм в отношении добрачного поведения молодежи.

Тем не менее, отраднo, что большая часть молодежи имеет положительные репродуктивные установки, предполагает в будущем вступить в брак, создать семью. Вероятно, несмотря на формирование новых взглядов на семью и добрачное поведение, в обществе еще достаточно силен тысячелетний опыт семейных традиций. Молодые люди, так и не вступившие в брак, не создавшие в свое время семью, не родившие детей, оказываются периферийными индивидами. Имеется в виду, что они не оцениваются по критериям «хорошие» или «плохие», оценка идет по показателям соответствия неким социальным нормам и стереотипам, которые гласят: «Человек обязан иметь детей, семью, брак должен быть законно зарегистрирован».

Kasarkina, E.N. K voprosu o psihologicheskoy i social'noj gotovnosti molodkzhi k brachno-semejnym otnoshenijam / E.N. Kasarkina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri [Jelektronnyj nauchnyj zhurnal]. - №4. - 2013. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© Е.Н. Касаркина, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— • —

УДК 364.4.046.6

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Е.Н. Коломасова. Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (Саранск, Россия), e-mail: kolomasova2011@mail.ru

Люди пожилого возраста – одна из самых малообеспеченных групп

населения в современной России. Стратегия социальной политики в отношении людей старших возрастов направлена на то, чтобы позволить им выбирать услуги и вести независимый образ жизни как можно дольше. А, вместе с тем, пожилые люди зачастую ограничены в доступе не только к материальным, но и к информационным и иным ресурсам личностного развития, что особенно ощущается в сельской местности. Указанные проблемы делают консультирование одной из самых востребованных технологий в социальной работе с пожилыми людьми.

Значение консультирования как технологии социальной работы с пожилыми людьми состоит в том, что оно стимулирует, во-первых, рост клиента с точки зрения возникновения у него чувства перспективы, во-вторых, развитие (в отдельных случаях, формирование) его способности к анализу и видению проблемной ситуации в различных ракурсах, в-третьих, умение разрабатывать различные стратегии поведения и осознанного им следовать.

В настоящее время в России социальное консультирование как технология социальной работы используется специалистами практически всех учреждений и служб социальной защиты, ведущих работу с пожилыми людьми, оказывающих психосоциальную помощь пожилым. Речь идет о комплексных центрах социального обслуживания, пансионатах для ветеранов войны и труда, домах-интернатах для престарелых и инвалидов, домах ночного пребывания и т.д. [1, с. 31].

По мере становления в нашей стране системы социальной работы как профессиональной деятельности консультирование находит все большее применение в различных ее сферах. В отечественной практике социальной работы с пожилыми людьми технология социального консультирования достаточно широко применяется. Ведь профессиональный социальный работник должен не только помочь пожилому клиенту преодолеть трудности, но и дать квалифицированный совет, указать методы разрешения ситуации, научить его самопомощи и взаимопомощи, а это и есть сущность технологии социального консультирования. Более того, практически любая социальная помощь пожилым предполагает социальное консультирование.

Инновационным в отечественной практике социальной работы с пожилыми людьми является подготовка и деятельность консультантов, специализирующихся именно на работе с пожилыми и престарелыми людьми. Эти специалисты оказывают консультационные услуги в амбулаторных и стационарных учреждениях пожилым и престарелым людям. В связи с

растущим количеством пожилых и престарелых людей в обществе, данная специализация в консультировании приобретает новые перспективы. Консультативная деятельность с геронтологической направленностью особенно необходима для решения новых задач и новых развивающихся форм ухода за пожилыми и престарелыми людьми.

За рубежом практика консультирования пожилых людей в социальной работе начала складываться раньше, чем в нашей стране. Есть большое число научных и научно-практических работ, посвященных консультированию, в которых авторы, многие из которых сами практикующие социальные работники и психологи, анализируют опыт консультативной деятельности в США, Великобритании, Германии и других странах. В частности, за рубежом в социальной работе, в том числе и с пожилыми людьми, достаточно развита практика дистанционного (телефонного) консультирования (с 1953 г.). В Великобритании получило достаточно широкое распространение групповое консультирование пожилых людей.

Анализ отечественного и зарубежного опыта социальной работы с пожилыми людьми, позволяет сделать вывод, что консультирование располагает большим потенциалом позитивного воздействия на граждан пожилого возраста, нуждающихся в социальной и психологической поддержке или испытывающих трудности в социальном общении.

Результаты эмпирического исследования проведенного нами в сельских районах Республики Мордовия осенью 2013 г. свидетельствуют о том, что в реализации данной технологии в учреждениях социальной защиты населения есть и определенные проблемы. В частности, существуют проблемы с организацией заочного консультирования, что является, на наш взгляд, особенно актуальным для сельской местности с большим числом отдаленных населенных пунктов, значительную часть населения которых составляют именно пожилые люди. Стационарные телефоны есть не везде, а мобильную связь многие пожилые люди считают слишком дорогой. А для реализации технологии интернет-консультирования в государственных казенных учреждениях социальной защиты нет необходимых технических возможностей, да и большинство пожилых людей не владеют навыками интернет-пользователей.

При осуществлении очного консультирования также есть определенные сложности: отсутствие сотрудников, специализирующихся на консультировании пожилых людей, отсутствие специализированной подготовки сотрудников, недостаточный учет в связи с этим особенностей

пожилых людей в практике консультирования и снижение в силу этого эффективности консультативной помощи. А, вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что консультанту, работающему с пожилыми людьми, важно помнить, что в структуре потребностей последних большое значение получают потребность в независимости и потребность в проецировании на других своих психических проявлений.

Современные требования к консультативной помощи, сложившиеся в отечественной и зарубежной практике социальной работы с пожилыми людьми и существующие проблемы в ее организации позволяют наметить перспективы развития использования этой технологии. По результатам проведенного эмпирического исследования, перспективным в развитии технологии консультирования в социальной работе с пожилыми людьми в учреждениях социальной защиты населения в сельской местности считаем следующее:

- повышение доступности имеющейся дистантной консультативной помощи для пожилых людей, в том числе, за счет повышения доступности телефонной связи и сети Интернет;

- развитие ставших традиционными, но новых для учреждений социальной защиты населения в сельской местности, форм дистантной помощи (например, организация специализированного телефонного консультирования);

- повышение квалификации сотрудников, осуществляющих консультирование пожилых людей (подготовка и деятельность консультантов, специализирующихся именно на работе с пожилыми и престарелыми людьми, консультировании с геронтологической направленностью, базирующемся на широком знании геронтологических, гериатрических и геронтопсихиатрических основ);

- повышение требований к практике очного консультирования, соблюдение правил и принципов консультирования, сложившихся в мировой и российской практике социальной работы (например, приоритет недирективного общения с пожилыми людьми и учет возрастных особенностей);

- развитие корпоративной формы консультативной работы, отведение пожилому клиенту равноценной роли в консультативном процессе наряду с консультантом, подчеркивание веры в богатый жизненный опыт, мудрость и внутреннюю способность самому определять свой жизненный путь и нести ответственность за принятые решения.

- развитие и доступность всех видов консультативной помощи (например, социально-правовое консультирование применяется чаще, а со-

циально-психологическое пока значительно реже, в том числе и за счет отсутствия вообще ставки психолога в учреждениях социальной защиты в сельской местности);

- развитие новых форм организации консультативной помощи, например, создание социально-консультативных пунктов (агентств) органов социальной защиты по месту жительства;

- использование зарубежного опыта консультирования пожилых людей (например, развитие группового консультирования, широко используемого в Великобритании, создание специфических тематических групп, которые концентрируются на конкретных областях, представляющих интерес для пожилых, например, здоровье);

- развитие межведомственного и межсекторного взаимодействия в организации консультативной помощи пожилым людям (взаимодействие с учреждениями здравоохранения, Церковью, общественными организациями и др.).

На наш взгляд, реализация предлагаемых перспективных направлений развития консультативной помощи пожилым людям в сельской местности будет способствовать повышению ее доступности и эффективности, а также в целом повышению качества жизни пожилого сельского населения.

Литература:

1. Технологии социальной работы : учеб. пособие / под общ. ред. Л.И. Савинова. – Саранск: Афанасьев В. С., 2011. – 341 с.

Kolomasova, E.N. Konsul'tirovanie kak tehnologija social'noj raboty s pozhilymi ljud'mi v sel'skoj mestnosti / E.N. Kolomasova // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri [Elektronnyj nauchnyj zhurnal]. - №4. - 2013. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© Е.Н. Коломасова, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013. \



ДИНАМИКА САООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПОДРОСТКОВО-ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Г.В. Вержибок. Минский государственный лингвистический университет
(Минск, Беларусь), e-mail: *galina_minsk@mail.ru*

Н.Ф. Сечко. Международный гуманитарно-экономический институт (Минск,
Беларусь).

Резюме. В статье раскрывается динамический контекст самоопределения в подростково-юношеском возрасте. Представлены характерные признаки с дифференциацией данных по половой принадлежности. Указывается на актуализацию значимости разрешения проблемы в образовательной среде.

Ключевые слова: самоопределение, самоотношение, межличностные отношения.

Современное общество предъявляет все новые и более высокие требования к личности в связи с прогрессом техники, науки, усложнением социальных отношений. Основными направлениями, по которым ведется этот поиск, является фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса на основе включения индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. Психологическое решение проблемы связано с модернизацией идеологии образования, развитием личности как субъекта познания, раскрытием индивидуальности и творческого потенциала (А.Г. Асмолов, 2004; Е.Д. Божович, 2005; Е.С. Романова, 1992; Д.И. Фельдштейн, 2004; и др.). Изменения, предполагающиеся в образовании, предполагают у школьников готовность к совершению ответственного выбора. Поэтому понимание субъектности как авторства собственной жизни (Н.Я. Большунова, 2005; А.В. Брушлинский, 1989) приобретает особое значение сегодня, когда от человека требуются не только проявления активности и ответственности, но и способности к самоопределению, тяги к познанию, способности осуществлять выбор пути в неоднозначном и противоречивом в ценностном отношении мире.

Образование должно готовить ребенка к полноценному вхождению в реальное современное общество с его быстрыми темпами развития и противоречивыми тенденциями. Это требует не только информированности, наличия знаний, а скорее умения самостоятельно ориентироваться в инфор-

мации, принимать решение, сформированности ценностно-смысловых установок, наличия жизненных планов и т.д. Развивается подход, согласно которому самоопределение содержательно выступает как процесс конструирования и трансформации социальной идентичности в преемственности прошлого, настоящего и будущего (Н.Л. Иванова, 2003, 2004), осуществляемый в форме процесса принятия решений о самом себе или своем месте в окружающей среде. Механизмом самоопределения как сознательной активности выступает необходимость поиска новых свойств субъекта, анализ внешних условий жизнедеятельности, своих качеств в векторе отношений «свои – чужие» и сопоставление их соответствия друг другу.

Самоопределение как ядро индивидуальности выступает универсальным образованием, выражающим степень положительного отношения индивида к собственному представлению о себе (В.В. Столин, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова и др.), влияет на последующие значимые выборы человека. Выделение самоопределения как самостоятельного объекта психологического анализа чаще всего осуществляется путём разграничения в едином процессе самосознания двух аспектов: процесса получения знаний о себе (и самих этих знаний) и процесс самоотношения (вместе с более или менее устойчивым самоотношением как некоторой стабильной характеристикой субъекта).

Установлено, что переходный период от подростничества к юности и совершеннолетию является сензитивным для развития личности. Подростки находятся в активном поиске личностного и социального самоопределения, у них складывается избирательный характер отношения к школьным предметам, появляются социально ориентированные мотивы учения, развивается интерес к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков. Значимым становится стремление к освоению социокультурных ценностей и норм, происходит становление мировоззрения, создание собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, правил. Они весьма эмоционально переживают взаимоотношения с окружающими, акцентируют внимание на значимости своего положения в группе сверстников. Предметом общения в подростковом возрасте является сверстник, содержанием становится построение взаимоотношений с ним и действия, этому способствующие. В общении со сверстниками формируется новая важная социальная способность подростка – умение воздействовать на другого человека (Т.В. Драгунова, 1978).

Противоречия в самоопределении подростка как предпосылка переживания проблемы, связанной с собственным «Я», могут рассматри-

ваться в контексте сопоставления оценочных суждений значимого окружения и самооценочных суждений подростка. Взаимоотношения со сверстниками строятся на основе противоречивого переплетения двух потребностей: потребности обособления и аффилиации (Я.Л. Коломинский, 2004). Для того, чтобы понять мотивы поведения подростков, воздействовать на них, необходимо знать, как они сами оценивают своё поведение, как относятся к окружающим и как осознают это отношение (М. Осинковский, Н.Степанов). В этот возрастной период формирование ценностно-смыслового содержания самоопределения становится ведущим, содержание самоопределения меняется (И.С. Кон, Ч. Кули, Д.Г. Мид и др.).

В данном исследовании принимали участие 182 человека, учащиеся 7-9 классов (14-17 лет). Использовались методики: самоотношения С.Р. Пантлеева (9 шкал, 3 уровня), тип межличностных отношений Т. Лيري (8 шкал); межличностной зависимости (3 шкалы). Были выявлены характерные признаки, динамический контекст и проблемы самоопределения в подростково-юношеском возрасте (данные представлены в процентном соотношении в зависимости от возраста, от 7-го к 9-му классам).

- При исследовании *самоотношения* показана следующая динамика.

Значения показателей самоотношения по шкалам, в основном, находятся на среднем уровне. Почти половина испытуемых характеризуется согласием с самим собой, заинтересованностью в собственном Я, ожиданием противоположных чувств по отношению к себе, ощущением ценности собственной личности.

У учащихся с *высоким уровнем* наблюдается: неравномерность возрастного проявления «открытости» (6-0-7% соответственно), снижение показателей «саморуководства» (7-2-0%) и «зеркального Я» от 7-го к 8-му классу (9-2%), высокий уровень «самоценности» отмечается у каждого десятого 9-классника (11%). У школьников с *низким уровнем*: в два раза снижается «самоуверенность» (21-11%) у представителей 8-ых и 9-ых классов), в 8-ых классах повышается степень «саморуководства», хотя у 7-классников и 9-классников его значение почти равное (2-10-3%), несколько повышается «самопринятие» (13-17-18%) и «самопривязанность» (0-10-10%), характер «самообвинения» остаётся практически на том же уровне.

- При исследовании *межличностных отношений* выявлено следующее.

В отношениях со сверстниками у подростков ярко проявляются черты уверенных в себе, независимых, упрямых и упорных людей, свиде-

тельствует о реалистичности суждений и оценивания поступков, скромных и уступчивых, мягких и склонных к сотрудничеству, ответственных по отношению к людям испытуемых.

Для учащихся с *высоким уровнем* характерно некоторое повышение с возрастом значений «независимого» (6-8-10%), «зависимого» (6-19-4%) и «застенчивого» (6-19-0%) типов при их заметном снижении, что характерно при переходе от 8-го к 9-му классу и для «альтруистического» (28-14%) «сотрудничающего» (23-6%) типов. Параметры «авторитарного» и «агрессивного» типов находятся практически на одинаковом уровне. У старшекласников с *низким уровнем*: по мере взросления повышается «авторитарность» (35-44-55%), от 8-го к 9-му классу – уровень «зависимого» (50-79%) и «сотрудничающего» типов (25-51%), однако снижается степень «недоверия» от 7-го к 8-му классу (68-48%), переходным выступает 8-ой класс для значений «застенчивого» (70-52-72%) и «альтруистического» (39-16-45%) типов.

Существенны *половые различия* – мальчики больше, чем девочки проявляют «авторитарный» тип межличностных отношений, проявляя оптимистичность, высокую активность, однако их поступки и высказывания нередко могут опережать продуманность действий, стремление к «завоевательной» позиции, наблюдается активное воздействие на окружение.

- При исследовании *межличностной зависимости* установлена следующие данные.

У старшекласников с *высоким уровнем*: повышаются значения «эмоциональной зависимости» (41-46-55%) при снижении от 7-го к 9-му классу «автономности» (54-42-42%) и варьировании «социальной самоуверенности» (46-58-48%). Для *низкого уровня* характерно: снижение с возрастом значений «эмоциональной зависимости» (59-54-45%), «социальная самоуверенность» варьируется (54-42-51%), повышается «автономность» (46-58-58%). Подростки стремятся иметь близких друзей, им необходимы признание и уважение со стороны сверстников.

В период взросления формируется более или менее устойчивое и адекватное самоотношение, которое в дальнейшем будет определять степень самостоятельности и независимости личности в самых разнообразных системах взаимосвязей в обществе, во взаимоотношениях с людьми. Успешное самоопределение возможно в случае согласованного взаимодействия аффективного, когнитивного и оценочно-волевого компонентов Я-концепции, каждый из которых осуществляет свой вклад в этот процесс. Представленные результаты могут помочь педагогам

предотвратить формирование неадекватной самооценки подростков, избавиться от конфликтов, сделать их поведение более гибким, осозанным и свободным, повысить удовлетворенность собой и отношениями со сверстниками.

Достижение целей и задач личностного самоопределения зависит от субъект-субъектных отношений, основанных на сотрудничестве и партнерстве. Это отношения предполагают заинтересованность и ответственность обеих сторон – педагога и ученика, когда происходит выстраивание позиции, позволяющей перейти на эмпатийный уровень взаимодействия, взаимного принятия и обмена ценностями, личными убеждениями и взглядами (А.П. Чернявская, 2007). От того, каким будет самоопределение современной молодежи, зависит будущее состояние общества, к которому она принадлежит.

Литература:

1. Осинковский, М. Способность к принятию себя и другого / М. Осинковский, Н. Степанов // Директор школы. – 1998. – №1. – С. 63-69.
2. Сафин, В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65-74.
3. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – С. 134-147.

Verzhibok G.V., Sechko N.F. Dinamika samoopredelenija v podrostkovo-junosheskom vozraste / G.V. Verzhibok, N.F. Sechko // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – 2013. - №4. – URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© Г.В. Вержибок, Н.Ф. Сечко, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

Краткие сообщения

«ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В МЕДИЦИНЕ, СОЦИОЛОГИИ И СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ».

Рецензия на сборник материалов Международной научно-практической конференции (Абакан, 14 ноября 2013 г.)⁵

*Н.В. Родина. Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова
(Одесса, Украина)*

К настоящему времени в этнопсихологии накопилось немало вопросов, требующих обобщенного подхода к их решению с позиций различных научных дисциплин. Такой междисциплинарный путь познания связан с тем, что в медицинских, биологических, психологических, педагогических и социологических науках постановка частных проблем начинает выходить за рамки отдельной науки. Выделяется целый комплекс наследственных, генетических, культурологических, средовых и социальных факторов, влияющих на формирование этнических представлений конкретного человека, поэтому их очень сложно учесть во всей совокупности в рамках какой-то одной науки.

Именно поэтому до сих пор в научных исследованиях и в педагогической практике предпочтение отдается какому-то одному комплексу этих факторов; исходя из этого, строится концепция «этнической идентичности» и предпринимаются практические социально-педагогические мероприятия, направленные на формирование «этнической толерантности».

В настоящее время эти упрощенные представления начинают уступать место комплексному интегративному подходу к этнопсихологическим проблемам.

⁵. Международная научно-практическая конференция «Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере профессионального образования». Абакан, 14 ноября 2013 года (совместно с ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»). // Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере профессионального образования: материалы Международной научно-практической конференции (Абакан, 14 ноября 2013) / под ред. В.Г. Морогина. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2013. – 184 с.

Конференция «Этнопсихологические исследования в медицине, социологии и сфере образования», традиционно проходящая в Абакане, имела своей целью наметить междисциплинарный подход к исследованию этнопсихологических проблем. Поэтому среди ее участников есть и философы, и социологи, и культурологи, и врачи, и психологи, и педагоги, и социальные работники, которые, каждый со своей точки зрения, пытались поставить и предложить свое решение различных этнических вопросов.

В статьях сборника рассматривается широкий спектр научных и практических проблем современной этнопсихологии: экспериментальных, методологических, исторических, социально-педагогических. В целом, сборник содержит интересную коллекцию информативных сообщений по важнейшим этнопсихологическим вопросам, которая будет полезна как ученым, занимающимся исследованием этнопсихологических проблем, так и практикам, работающим в гуманитарной сфере.

Rodina, N.V. «Jetnopsihologicheskie issledovanija v medicine, sociologii i sfere obrazovanija». Recenzija na sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Abakan, 15 nojabrja 2013 goda)./ N.V. Rodina // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri [Jelektronnyj nauchnyj zhurnal]. - №4. - 2013. - URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

© Н.В. Родина, 2013.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2013.

— • —

СВЕДЕНИЯ О РЕЦЕНЗЕНТАХ

Васютинский Вадим Александрович - доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии масс и сообществ, Института социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины (*Киев, Украина*).

Висковатова Т.П. - академик Украинской академии наук, доктор психологических наук, профессор Одесского национального университета им. И.И.Мечникова (*Одесса, Украина*).

Захарова Л.Н. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии управления Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (*Н. Новгород, Россия*).

Маьмуров Б.Б. – кандидат педагогических наук, декан факультета физической культуры Бухарского государственного университета (*Бухара, Узбекистан*).

Морогин Владимир Григорьевич - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова (*Абакан, Россия*).

Кременчуцкая М.К. - кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Одесского национального университета имени И.И. Мечникова (*Одесса, Украина*).

Харченко Д.Н. - доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии Черкасского национального университета им.Б. Хмельницкого (*Черкасы, Украина*).

Чернявская Т.П. - доктор психологических наук, профессор кафедры дифференциальной и специальной психологии Одесского национального университета имени И.И.Мечникова (*Одесса, Украина*).

Шляхтин С.Г. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (*Н. Новгород, Россия*).

Янакиева Е.К. - доктор педагогических наук, профессор,

действ. член МАН, профессор кафедры дошкольной педагогики и начального образования Югозападного университета им. Неофита Рильского (*Благоевград, Болгария*).

АВТОРЫ

Ангелов Ангел Владимиров, Кафедра дошкольной и начальной школьной педагогики, главный ассистент. Югозападный университет им. Неофита Рилского (*Благоевград, Болгария*).

Антипова Алена Александровна - кандидат социологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной работы. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Историко-социологический институт (*Саранск, Россия*).

Арслонов Кахрамон Полвонович - преподаватель спортивного факультета Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Барабаш Ольга Юрьевна - аспирантка кафедры клинической психологии. Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова (*Одеса, Украина*).

Батыршина Альфия Робертовна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и социальных дисциплин Набережночелнинского государственного торгово-технологического института (*Набережные Челны, Россия*).

Белобрыкина Ольга Альфонсасовна, канд. психол. наук, доцент, ФБГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет, кафедра общей психологии и истории психологии (*Новосибирск, Россия*).

Васильева Елена Николаевна, доцент кафедры организационной психологии, кандидат психологических наук, доцент НИУ «Высшая школа экономики» (*Нижний Новгород, Россия*).

Вержибок Галина Владиславовна - кандидат психологических наук. Доцент кафедры психологии, УО «Минский государственный лингвистический университет» (МГЛУ), Минск (*Беларусь*).

Данилов Юрий Сергеевич - студент 3 курса, направление «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», факультет Психологии, ФБГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» (*Новосибирск, Россия*).

Душка Алла Лукинична - кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной и специальной психологии. Одесский

национальный университет имени И.И.Мечникова (Одесса, Украина).

Касаркина Елена Николаевна - кандидат социологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной работы. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Историко-социологический институт (Саранск, Россия).

Кирова Снежана – старший преподаватель факультета филологических наук Университета им. Гоце Делчева (Штип, Македония).

Коломасова Екатерина Николаевна - кандидат социологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной работы. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Историко-социологический институт (Саранск, Россия).

Мазилев Владимир Александрович. Доктор психологических наук, Зав. каф. общей и социальной психологии. Ярославский государственный педагогический университет (Ярославль, Россия).

Орлов Александр Владимирович, доцент кафедры психофизиологии, кандидат биологических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского» («Научно-исследовательский университет»). Нижний Новгород (Россия).

Родина, Наталья Владимировна - доктор психологических наук, доцент кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, (Одесса, Украина).

Рыбалка Валентин Васильевич - доктор психологических наук, профессор. Главный научный сотрудник отдела педагогической психологии и психологии труда. Институт педагогического образования и образования взрослых Национальной академии педагогических наук Украины (Киев, Украина).

Сабанин, Павел Валерьевич - аспирант кафедры социальной психологии Института психологии социологии и социальных отношений (ИПССО) Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ), Москва (Россия).

Семилет, Николай Васильевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологи Севастопольского экономико-гуманитарного института Таврического национального университета (Севастополь,

Украина).

Сечко Нина Федоровна, старший преподаватель. Кафедра психологии, УО «Международный гуманитарно-экономический институт» (МГЭИ), Минск (Беларусь).

Ставрева Веселиновска Снежана – доктор философских наук, полный профессор факультета педагогических наук Университета им. Гоце Делчева (Штип, Македония).

Стояхина Наталья Юрьевна. Канд. психологических наук, доцент. Кафедра психологии управления, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Россия, Нижний Новгород).

Хакимов Хуршид Нозимович - преподаватель спортивного факультета Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

Чупров Леонид Федорович, сопредседатель конференции, кандидат психологических наук, профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ, Москва), член Европейской Академии Естествознания (EuANH, London), действительный член и главный ученый секретарь МАН (Украина, Киев). Главный редактор научного журнала: «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири». (Черногорск, Хакасия, Россия).

Шукуров Райим Салимович - преподаватель спортивного факультета Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан).

— ● —

Авторы журнала и приложений (спецвыпусков) в 2013 году см.: URL: www.es.rae.ru/bulletinpp/205-912

— ● —

ABSTRACTS

Symbols and the signs designating transition from a kindergarten in school (by A. V. Angelov)

Abstract. *The paper examine the issues of the signs of transition and their symbolic expression in ceremony behavior of Bulgarian school communities when a child is entering the school - a milestone in his unfolding life.*

Keywords: school celebration, profane and sacred, initiation, attraction, gifts, lesson – demonstration, celebration dance, common table.

— ● —

Subject studying «Kinds of national struggle and a technique of its training» by means of innovative technologies (by K.P. Arslonov, R.S. Shukurov, H.N. Hakimov).

Abstract. In article the technique of training of students in a subject «Kinds of national struggle and a technique of its training» is described. The description of one of innovative methods is given, grade levels, in particular, to national struggle «kurash» are in detail painted.

Keywords: a training technique, grade levels, innovative methods, students, national struggle.

— ● —

Challenges posed by the use ICT tools in educational process (by S. Stavreva Veselinovska and S. Kirova).

Abstract. Introduction to information technology and its appearance in education began in the eighties of the XX century. University teacher education in this area began in 1985, when using a computer as a teaching tool in the educational process started. Increasing popularization of using and producing computers and the constantly increasing demand launched the necessity of a separate teaching subject with a particular area of study which was called Information Technology. This subject was officially recognized in 1995, and its curriculum was introduced in 1998. The main objective of this program was to help students to obtain information from world websites more easily and, on the other hand, to be trained to use ICT tools and apply them in the teaching process.

Keywords: training, educational process, information-computer technologies.

— ● —

Features of manifestation of creative abilities of teenagers in enriched learning environment (by O.Ju. Barabash).

Abstract. The paper presents the results of a study of creative trends in adolescent enriched educational environment. Analyzed the dynamics of the personal creativity, characteristics of creative manifestations of creativity and self-esteem, depending on the type of learning environment. It is shown that the subject component of the educational environment which is realized in cooperation between the subjects of the educational process is the most important factor in the development of creativity of a teenage schoolboy.

Keywords: creative thinking, creativity, teen, educational environment.

— ● —

Features of verbal and is evident-shaped thinking at children of younger school age living in the Moscow agglomeration (by Sabanin P.V. and Chuprov L.F.).

Abstract. In article results of research of verbal and figurative thinking at children of younger school age living in rural and city district are reflected. It is shown, that city and rural children have distinctive features in developments of verbal and figurative thinking. The problem of use of the received results in the organisation and realisation of pedagogical activity for achievement of equal possibilities of pupils in quality education reception is put.

Keywords: thinking, verbal thinking, figurative thinking, intellectual development level, city and rural children, educational activity, the younger schoolboy.

— ● —

The moving forces of the variation of images of future parental role among young woman due to the change of their parental status (by E.N. Vasilieva).

Abstract. The article considers a problem of evolution of the image of the future parental role of young women as one of the aspects of the development of an integral personal characteristic-psychological readiness for parenthood at key stages in a woman's life - "planning" of the child, pregnancy and motherhood. The author aims to assess the moving forces of the change of images of future parental roles among married young women. The study involved 205 married women aged 24-28 years, who lived in Nizhny Novgorod. For the diagnosis of the structure of role preferences, Vasilyeva E.N. and Orlov

A.V.author's method "Family social roles" (an option of " My future parental roles") was used. The analysis of the data revealed that the parental status ("potential parent", " pregnant ", "parent") is not a factor of changing the image of their future functional parental roles among young married women. Also, there was determined a list of roles that are universally desirable / undesirable to play by mother in relation to her child, regardless of the type of parenthood. The material presented in this article, may be found useful by family psychologists and counseling psychologists working in antenatal care and perinatal centers.

Keywords: future parental role; an image; readiness for parenthood, parental status.

— ● —

The role structure of parent-child interaction as a part of psychological readiness for parenthood (by E.N. Vasilieva and A.V. Orlov).

Abstract. The article considers the study of native and foreign authors on the issue of role interaction of family members. Taking into account the existing works in the field of family psychology, the authors have developed the definitions of parent and child functional roles, compensating the lack of theoretical knowledge in this field of knowledge. Based on the created concept of role structure of child-parent interaction, psychodiagnostic techniques "Social family roles" and "Social roles of a child " were constructed and tested. The article presents the results of a study on the definition of the relation of young girls for their future parental roles and the roles of their unborn child as a constituent part of a reflexive cognitive content of psychological readiness for parenthood. The analysis of the data revealed the characteristic features of the structure images of girls' future parental roles and their ideas about the roles of their unborn child. The authors have developed an instrument for measuring the role structure of parent-child relationships, that can be recommended for professionals involved in family issues and preparing young people for family life and parenthood.

Keywords: family structure, family role, marital role, the role of the child, parental functional roles, future parental role; an image; readiness for parenthood

— ● —

Features of emotional conditions of a family of the child with psychophysical infringements (by A.L. Dushka)

Abstract. In article emotional conditions of parents of children with psychophysical deviations in development are considered, the insufficient readiness of the concept of the organisation and a scientific substantiation of algorithm of correction of emotional conditions of parents is marked. It is underlined, that on correction of emotional conditions of parents of children with psychophysical deviations in development practically there are no recommendations that complicates creation of the correctional program directed on harmonisation of mutual relations of the child with parents on which depends, its relations with the social environment will be how much adequate.

Keywords: emotional conditions, parents of the child with psychophysical deviations.

— ● —

Sources of transgeneration samples life journey of the individual (by N. V. Semilet).

Abstract. Author has worked out integrated and system-defined theory of the life prospect projection, quantification of the lifetime on the base of both acquired and archetypical inherent introjecting programs. The present theory of the life prospect projection, consider individual to be the hierarchical system to be established as a result of activity of several generations, which hand over to the subsequent ones not only growth potential but a potential of the collective, individual, psycho traumatic imagery along with it.

Keywords: life journey projection, life journey variant, life scenario, the collective unconscious, archetypes of faith, trauma, quantification.

— ● —

Social correction as technology of rendering of the psychological help in social work (by A. A. Antipova).

Abstract. Article is devoted illumination of essence of social correction as to technology of the social work used at rendering of the psychological help to clients. Are considered as various theoretical approaches to judgement of the given technology, and feature of its application in practical psychosocial work.

Keywords: social correction, the psychological help, psychocorrection, socially-correctional methods, correctional influence, correctional programs.

— ● —

On the psychological and social readiness of youth to marriage and family relations (by E.N. Kasarkina).

Abstract. The article analyzes the specifics of technology consulting in social work with older people in rural areas (on the example of study in the Republic of Mordovia).

Keywords: consulting, advising elderly people, the psychological characteristics of the elderly, social work.

— ● —

Dynamics of self-determination at teenage and youthful age (by G.V. Verzhbok and N. F. Sechko).

Abstract. The resume. In article the dynamic context of self-determination at podrostkovo-youthful age reveals. Characteristic signs with differentiation of data on a sex are presented. It is underlined actualisation of the importance of the permission of a problem in the educational environment.

Keywords: self-determination, the self-relation, interpersonal relations.

— ● —

AUTHORS

Angelov Angel Vladimirov - Chair of preschool and initial school pedagogics, the main assistant. Southwest university of the Neophyte Rilsky (*Blagoevgrad, Bulgaria*).

Antipova Alena Aleksandrovna - the candidate of sociological sciences, the senior lecturer. The senior lecturer of chair of social work. Federal state budgetary educational institution of the higher vocational training «the Mordovian state university of H. P.Ogaryov», Istoriko-sociological institute (*Saransk, Russia*).

Barabash Olga Jurevna - the post-graduate student of chair of clinical psychology. The Odessa national university of a name of I.I.Mechnikova (*Odeca, Ukraine*).

Batyrshina Alfiya Robertovna - the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the manager. Chair of humanitarian and social disciplines Naberezhnochelninsky state trading-institute of technology (*Naberezhnye Chelny, Russia*).

Belobrykina Olga Alfonsasovna - the candidate psychological sciences, the senior lecturer, Novosibirsk state pedagogical university, chair of the general psychology and psychology history (*Novosibirsk, Russia*).

Chuprov Leonid Fedorovich - the co-chairman of conference, the candidate of psychological sciences, the professor of the Russian Academy of Natural sciences (PARADISE, Moscow), a member of the European Academy of Natural History (EuANH, London), the full member and main scientific secretary MAH (Ukraine, Kiev), the editor-in-chief of scientific magazine «the Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia», Chernogorsk, Khakassia (*Russia*).

Danilov Jury Sergeevich - the student 3 courses, a direction "Psihologo-pedagogical education", a profile «formation Psychology», Psychology faculty, «Novosibirsk state pedagogical university» (*Novosibirsk, Russia*).

Dushka Alla Lukinichna - the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of differential and special psychology. The Odessa national university of a name of I.I.Mechnikova (*Odessa, Ukraine*).

Kasarkina Elena Nikolaevna - the candidate of sociological sciences, the senior lecturer. The senior lecturer of chair of social work. Federal state budgetary educational institution of the higher vocational training «the Mordovian state university of H. P.Ogaryov», Istoriko-sociological institute

(*Saransk, Russia*).

Kolomasova Ekaterina Nikolaevna - the candidate of sociological sciences, the senior lecturer. The senior lecturer of chair of social work. Federal state budgetary educational institution of the higher vocational training «the Mordovian state university of H. P.Ogaryov», Istoriko-sociological institute (*Saransk, Russia*).

Mazilov Vladimir Aleksandrovich. The doctor of psychological sciences, the Manager. каф. The general and social psychology. The Yaroslavl state pedagogical university (*Yaroslavl, Russia*).

Orlov Aleksandr Vladimirovich - the senior lecturer of chair of psychophysiology, Cand.Biol.Sci., the senior lecturer. The Nizhniy Novgorod state university of N.I. Lobachevskogo (Nizhni Novgorod (*Russia*)).

Rodina Nataliya Vladimirovna - the doctor of psychological sciences, the senior lecturer of chair of social and applied psychology of the Odessa national university of a name I.I.Mechnikov. (*Odessa, Ukraine*).

Rybalka Valentine Vasilevich - the doctor of psychological sciences, професор. The main scientific employee of department pedagogical psychologists and psychologists of work. Institute of a pedagogical education and formation of adults of National academy of pedagogical sciences of Ukraine (*Kiev, Ukraine*).

Sabanin Pavel Valerevich - the post-graduate student of chair of social psychology of Institute of psychology of sociology and social relations the Moscow city pedagogical university (*Moscow, Russia*).

Sechko Nina Fedorovna, the senior teacher. Psychology chair, the International humanitarno-economic institute, Minsk (*Belarus*).

Semilet Nikolay Vasilevich - the candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair psychologists of the Sevastopol economic-humanitarian institute of Taurian national university (*Sevastopol, Ukraine*)

Stojuhina Natalia Jurevna. Канд. Psychological sciences, the senior lecturer. Chair of psychology of management, the Nizhniy Novgorod state university of N.I.Lobachevsky (*Russia, Nizhni Novgorod*).

Vasileva Elena Nikolaevna - the senior lecturer of chair of organizational psychology, the candidate of psychological sciences, senior lecturer the economy Higher school (*Nizhni Novgorod, Russia*).

Verzhibok Galina Vladislavovna - the senior lecturer, the candidate of psychological sciences. Psychology chair, The Minsk state linguistic university (*Minsk Belarus*).

TABLE OF CONTENTS

Pedagogical sciences

Angelov A.V. Symbols and the signs designating transition from a kindergarten in school.....	7
Arslonov K.P., Shukurov R.S., Hakimov H.N. Subject studying «Kinds of national struggle and a technique of its training» by means of innovative technologies.....	20
Stavreva Veselinovska S. Kirova S. Challenges posed by the use ICT tools in educational process.....	25

Psychological sciences

Experimental and theoretical researches

Barabash O.Ju. Features of manifestation of creative abilities of teenagers in enriched learning environment.....	30
Sabanin P.V., Chuprov L.F. Features of verbal and is evident-shaped thinking at children of younger school age living in the Moscow agglomeration.....	38
Vasilieva E.N. The moving forces of the variation of images of future parental role among young woman due to the change of their parental status.....	58
Vasilieva E.N., Orlov A.V. The role structure of parent-child interaction as a part of psychological readiness for parenthood.....	68
Dushka A.L. Features of emotional conditions of a family of the child with psychophysical infringements	81
Semilet N.V. Sources of transgeneration samples life journey of the individual.....	93
Antipova A.A. Social correction as technology of rendering of the psychological help in social work.....	104
Kasarkina E.N. On the psychological and social readiness of youth to marriage and family relations.....	108
Kolomasova E.N. Consultation as technology of social work with older persons in a countryside.....	113
Verzhibok G. V., Sechko N. F. Dynamics of self-determination at teenage and youthful age.....	118

Краткие сообщения

Rodina N.V. «Ethnopsychological researches in medicine, sociology and an	
---	--

education sphere». <i>The review of the collection of materials of the International scientifically-practical conference (Abakan, on November, 15th, 2013)</i>	123
ABSTRACTS	130
AUTHORS	135

Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.
Электронный научный журнал с порталом международных
научно-практических конференций: "РЕМ: Psychology.
Educology. Medicine" Свидетельство о регистрации средства
массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 56160 от 15.11.2013.

— ● —

Электронный научный журнал

**«Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири»
№4. - 2013.**

Web site URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/>

URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/205>

— ● —

Ответственный за выпуск А.С.Щукин.
Выпускающие редакторы Г.В.Вержибок, Н.В.Родина.

Объем: а.л. 5,7. Уч.-изд. л. 6,0. Формат А5 (140 x 205 мм).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн
внутри текста) 2013.

ISSN 2303-9744